septembre 2008

le bulletin d'information

LE B.I

inspection académique
Haute-Garonne
académie
Toulouse
éducation
nationale
Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

l'avenir passe par l'école

N° 91

HANDICAP ET SCOLARITÉ

Image de couverture : Nicolas Olivier Moreau

Le handicap est une des priorités des politiques communautaires affirmée par la convention européenne et confirmée en France par la loi du 11 février 2005 dite « LOI POUR L'ÉGALITÉ DES DROITS ET DES CHANCES, LA PARTICIPATION ET LA CITOYENNETÉ DES PERSONNES HANDICAPÉES ».
La volonté du législateur était alors de permettre à toute personne en situation de handicap de vivre à égalité des autres personnes. Cette volonté était encore plus affirmée pour les enfants handicapés.

Comme le disait dans son rapport le député Guy Geoffroy, il s'agit tout simplement par l'intermédiaire de cette loi, de rendre la vie plus simple, plus ordinaire, plus en phase avec son temps, plus au contact de son environnement proche, au petit enfant différent dont notre pays vient d'affirmer que nous avons besoin de sa richesse et de son talent.

Trois ans après la promulgation de cette loi, j'ai tenu à faire un point sur la situation de la scolarisation des enfants et adolescents handicapés de la Haute-Garonne en prenant appui sur des éléments chiffrés et des témoignages principalement d'enseignants, de médecins et de directeurs d'établissements spécialisés. J'ai tenu à ce que ces témoignages soient le reflet des réalités de la scolarisation de ces élèves aux besoins si particuliers.

J'ai demandé aussi à quelques-uns uns de nos partenaires d'apporter leur contribution sur des problématiques rattachées à cette scolarisation : accueil en établissement spécialisé, liens avec les familles, spécificité des enfants autismes. Sans avoir la prétention d'être exhaustif, ce numéro spécial doit nous permettre de situer les éléments d'amélioration de la scolarité des élèves handicapés depuis trois années et de repérer les points sur lesquels nous devons encore faire œuvre d'exigence et de constance.

En ce début de nouvelle année scolaire, j'ai décidé, en accord avec monsieur le Recteur, de l'ouverture de 4 nouvelles UPI de collège (Saint-Pierre de Lages, Auterive, Colomiers et Toulouse) et d'une CLIS (Bouloc) afin de répondre aux demandes croissantes de scolarité en milieu ordinaire. De même, le ministère de l'Éducation nationale a décidé de renforcer le contingent des AVS dans notre département.

Que tous ceux qui œuvrent à la réussite de l'accueil en milieu scolaire d'enfants handicapés soient remerciés pour leur investissement. Qu'ils sachent qu'ils me trouveront toujours à leurs côtés.

Jean-Louis Baglan, inspecteur d'académie

BULLETIN ÉDITÉ
AVEC
LE SOUTIEN DE

ASL
CAMIF
CASDEN BANQUE POPULAIRE
La Banque de l'Éducation
mae
MAIF ASSUREUR MILITANT
MGEN Mutuelle Générale de l'Éducation Nationale

SOMMAIRE 91 • SEPTEMBRE 2008

Le comité de rédaction attend et reçoit vos informations, vos suggestions, vos articles à l'adresse de
l'inspection académique,
cellule communication,
cité administrative,
boulevard Armand Duportal, bâtiment F
B.P. 40303
31003 Toulouse cedex 6
ia31-pub@ac-toulouse.fr
et reste à votre écoute au **05 34 44 87 05**
du lundi au vendredi de 9:00 à 17:00

LE DOSSIER :

HANDICAP ET SCOLARITÉ

• 4 SOMMAIRE

LES INFORMATIONS :

• 52 Le Lauragais dans les arts
• 54 L'épicerie des mots à Tournefeuille
• 56 Didactica 9, le salon des enseignants
• 57 Liste d'aptitude des professeurs des écoles
• 58 La JPA, le 1er prix du concours

En encart central détachable, le supplément sciences de "la Main à la pâte", 12 pages numérotées I à XII

Directeur responsable : Jean-Louis Baglan
Rédaction en chef : service communication
Conception graphique : Daniel Giltaix
Dépôt légal : avril 1992
ISSN : 1165-0583
Ce n° a été imprimé à 2 300 exemplaires
Impression :

IMPRIM'VERT

L'AVENIR PASSE PAR L'ÉCOLE

INSPECTION ACADÉMIQUE DE LA HAUTE-GARONNE

HANDICAP ET SCOLARITÉ

LOI POUR L'ÉGALITÉ DES DROITS ET DES CHANCES 5

Principes et finalités 5
Mode d'emploi pour une première demande de P.P.S. 5
Le volet pédagogique du P.P.S. 6
Handicaps et insertion sociale et professionnelle 7
Les enseignants détachés à la MDPH 31 8
Accessibilité à la scolarisation : le dispositif d'accompagnement par un AVS/EVS 8

ENQUÊTE NATIONALE SUR L'ÉTAT DE LA SCOLARISATION EN SEPTEMBRE 2007 9

TÉMOIGNAGES D'ACTEURS 12

De nouveaux partenaires : les référents de scolarité 12
L'accueil d'un enfant porteur de handicap : regard d'un médecin de santé scolaire 12
Une élève handicapée à l'école maternelle 16
Enseigner en CLIS : quelles priorités ? 17
Enseigner auprès d'enfants autistes 18
Enseigner en UPI collège 18
Fonctionnement de l'UPI lycée dans sa complexité 19
AVS en UPI lycée 23
Le handicap en lycée professionnel 25
Scolarité des enfants déficients auditifs 26
Enseigner auprès d'élèves déficients visuels 26
Les enjeux de la scolarité en ITEP 30
La classe annexée d'ITEP 30
Les enjeux de la scolarité en IME 31
Enseigner dans un service de soins au centre Paul Dottin 32
L'utilisation des TICE en milieu scolaire spécialisé 32
À la découverte d'un institut d'éducation sensorielle 39
À la découverte du centre Jean Lagarde 41
À la découverte du centre Pierre Froment 41
À la découverte de l'enseignement bilingue LSF/français 42

REGARDS COMPLÉMENTAIRES 43

Scolarisation des enfants atteints d'autisme 43
L'accueil en hôpital de jour 44
Un service spécifique : le LAPS 45
À propos de la scolarisation des enfants dyslexiques 46
La qualité de la vie de l'enfant handicapé à l'école et la place de la qualité de son accueil 46
Accompagnement des parents d'élèves handicapés 47
Scolariser l'élève handicapé mental : le poids des représentations 47
Guide pratique de la scolarisation des élèves en situation de handicap 48
Qualité de la scolarisation, qualité de vie : en guise de conclusion 49

LEXIQUE 50

Dossier préparé et coordonné par
Sandrine Richard (animatrice informatique) et Frédéric Detchart (IEN-ASH)

LA LOI POUR L'ÉGALITÉ DES DROITS ET DES CHANCES

LA PARTICIPATION ET LA CITOYENNETÉ DES PERSONNES HANDICAPÉES

(Loi 2005-102 du 11 février 2005)

PRINCIPES ET FINALITÉS

Frédéric Detchart • IEN ASH

Cette loi, basée sur le principe de la solidarité nationale, est en accord avec le principe de non-discrimination de la législation européenne.

3 principes clés :

- Le libre choix de leur projet de vie par les personnes handicapées, fondé sur le droit à compensation des conséquences du handicap.
- La participation de la personne handicapée à la vie sociale en développant l'accessibilité généralisée de la cité (école, emploi, transport, bâti, culture, loisirs).
- Placement de la personne handicapée au centre des dispositifs qui la concernent (logique de service).

La loi définit le handicap …

(art L114 du code de l'action sociale et des familles)

« Constitue un handicap… toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de la santé invalidant »

… donne un accès de droit à l'éducation à tout enfant handicapé…

Tout élève est inscrit dans l'établissement le plus proche de son domicile qui devient alors l'établissement « de référence ».

… dans le cadre d'un Projet Personnalisé de Scolarisation…

En fonction de l'évaluation des besoins de l'enfant et avec l'accord des parents, diverses modalités de scolarisation sont possibles dans le cadre d'un projet personnalisé de scolarisation :

- scolarisation dans l'établissement de référence avec ou sans compensation (auxiliaire de vie scolaire, matériel adapté, actions d'aide pouvant être de type psychologique et/ou éducatif et/ou social et/ou médical et/ou paramédical)
- scolarisation dans un dispositif collectif d'intégration (CLIS, UPI)
- scolarité dans une unité d'enseignement d'un établissement sanitaire ou médico-social
- scolarité à temps partagé dans le cadre d'une convention entre la classe de l'établissement de référence et « l'unité d'enseignement » de l'établissement spécialisé
- Enseignement à distance (CNED)
- Demande de soins par l'intermédiaire d'un SESSAD ou d'une orientation en établissement spécialisé.

… validé par la Maison Départementale des Personnes Handicapées

- Au sein de la MDPH, le PPS est élaboré par l'équipe pluridisciplinaire, les compensations sont attribuées par la commission des droits et de l'autonomie.
- Un enseignant référent de scolarité est chargé du suivi de la mise en œuvre du PPS en réunissant lors d'une équipe de suivi de la scolarisation les différents acteurs impliqués.

MODE D'EMPLOI POUR UNE PREMIÈRE DEMANDE DE P.P.S.

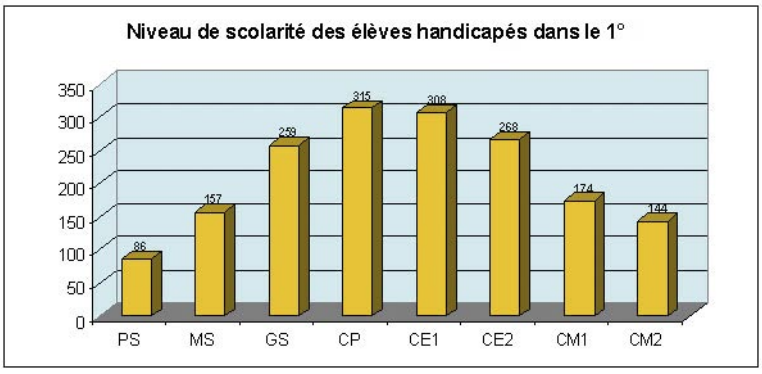
Frédéric Detchart • IEN ASH

La proposition de PPS doit être l'aboutissement d'une demande de l'équipe éducative menée sous la responsabilité de directeur d'école ou du chef d'établissement. Pour constituer le dossier de proposition de PPS, il est nécessaire que ce dernier procède à la constitution du dossier.
Les documents sont téléchargeables en vous rendant sur le site de l'inspection académique de la Haute-Garonne :

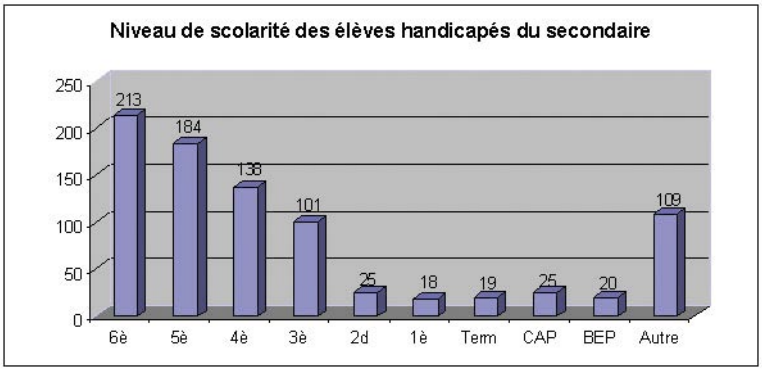
http://www.ac-toulouse.fr/web/ia-haute-garonne/

[vie de l'élève / handicap et enseignement adapté]

Les documents sont à compléter et à retourner au référent de scolarité du secteur par l'intermédiaire du directeur d'école ou du chef d'établissement.
Le PPS est un outil devant permettre l'accès des élèves handicapés aux éléments du socle commun de connaissances et de compétences.



Pour mieux connaître l'ASH 31 :
Rendez-vous sur le site de l'inspection académique de la Haute-Garonne.
Vous trouverez :
• la liste des établissements spécialisés
• des chiffres
• les circulaires
• le lien vers le site de l'ASH31



LE VOLET PÉDAGOGIQUE DU P.P.S.

Sylvie Renouf • IEN ASH

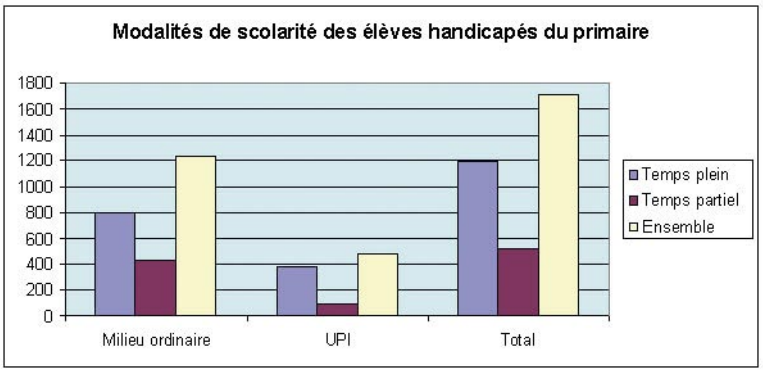
Tous les élèves en situation de handicap bénéficient d'un P.P.S. élément du plan de compensation.
Le décret 2005-1752 du 30-12-2005 ***Parcours de formation des élèves présentant un handicap*** **Article 2** précise… « Un projet personnalisé de scolarisation définit les modalités de déroulement de la scolarité et les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales répondant aux besoins particuliers des élèves présentant un handicap… »
Le P.P.S. est composé de trois pôles distincts complémentaires ainsi que l'énonce le décret : le pôle thérapeutique, le pôle éducatif et le pôle pédagogique.
Comme chaque professionnel contribuant à la réalisation du P.P.S., l'enseignant du premier ou du second degré accueillant un élève en situation de handicap a la responsabilité de la mise en œuvre du pôle pédagogique du P.P.S.
L'équipe ASH 31 a conçu « le volet pédagogique du P.P.S. » pour donner aux enseignants un outil de formalisation du projet individuel d'apprentissage de l'élève handicapé. La démarche, fondée sur les réussites de l'élève aux évaluations diagnostiques, consiste à décliner et programmer, dans le cadre de la classe ou du dispositif d'accueil, les compétences à acquérir pour les apprentissages visés dans le cadre du projet individuel de l'élève.

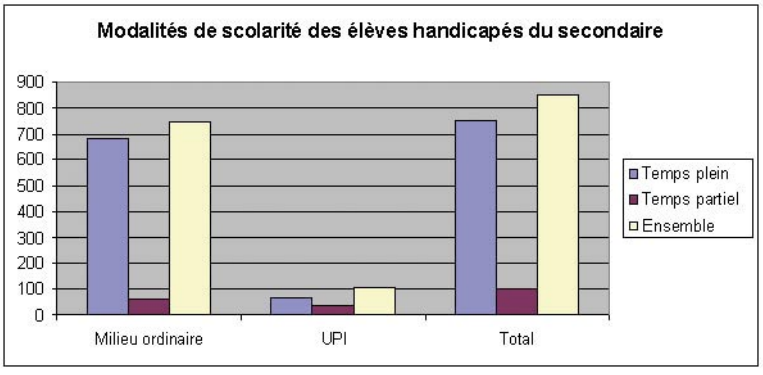
L'intérêt de la démarche proposée par le document réside dans trois points :

• le repérage des réussites

• la référence aux évaluations nationales (GS/CP, CE1 / CM2). Les compétences acquises même partiellement dans un ou plusieurs domaines en référence aux attendus d'un cycle permettront à l'enseignant d'inscrire les objectifs d'apprentissages prioritaires de l'élève dans le cadre des programmes.

• la programmation des apprentissages prioritaires dans les différents domaines ou disciplines choisis. Le document permet une programmation individuelle des compétences à acquérir au regard des compétences acquises, ce qui permettra la mise en œuvre de la différenciation pédagogique dans le cadre des enseignements communs à tous les élèves de la classe ou du dispositif.
Le document est consultable et téléchargeable sur le site de l'A.S.H. :
http://pedagogie.ac-toulouse.fr/ien31-ash/





HANDICAPS ET INSERTION PROFESSIONNELLE ET SOCIALE

Sylvie Renouf • IEN ASH

La loi du 11 février 2005 vise pour chaque jeune la scolarisation de droit commun. Cela concerne la scolarité jusqu'à 16 ans, mais aussi la possibilité de poursuite d'études pour l'accès à une profession et à l'insertion sociale.

Dans le cadre du dispositif UPI lycée, les élèves peuvent accéder soit aux enseignements généraux (UPI du lycée d'enseignement général de St Orens) soit aux enseignements professionnels (UPI des lycées professionnels toulousains G. Péri et R. Garros et Françoise à Tournefeuille).

La poursuite de formation en UPI lycée, notifiée par la MDPH, s'insère dans l'offre globale des formations proposées avec celles des établissements spécialisés du secteur médico-social (formation interne) et le CFA.S (centre de formation des apprentis spécialisé).

Les dispositifs ou structures sont mis au service du projet de formation du jeune dans le cadre de son P.P.S. (Projet Personnalisé de Scolarisation) pour répondre aux besoins de son parcours personnalisé. Ainsi le jeune inscrit en UPI Lycée et accompagné par un service de soin à domicile (SESSAD) peut suivre la formation en enseignement général au sein de l'UPI ou du lycée et la professionnalisation au sein d'un lycée ou d'un établissement spécialisé.

Cependant la certification par un diplôme n'est pas accessible à tous, se pose alors la question de la reconnaissance du parcours de formation par une validation partielle des compétences acquises.

La validation des compétences et la création de passerelles entre les différents dispositifs et structures de formation professionnelle sont actuellement au cœur de la réflexion menée par le Groupe de Travail sur les Outils pour Préparer une Insertion Sociale et/ou Professionnelle (GTOPISP).

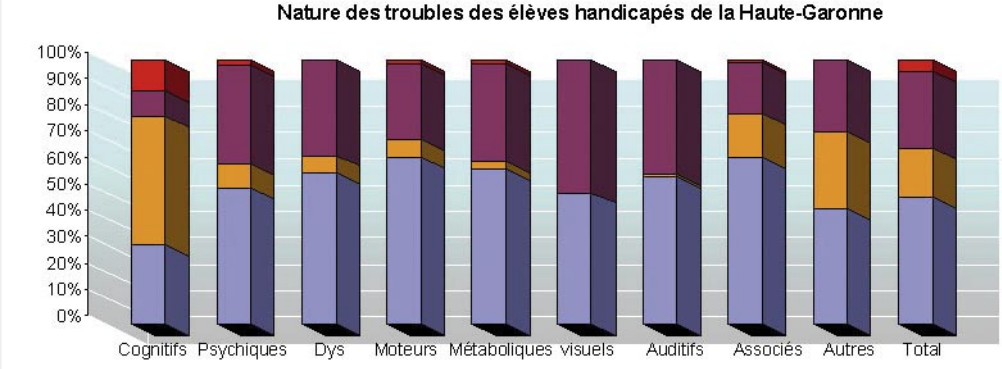
Pour le premier axe de travail, il s'agirait de proposer aux jeunes qui ne peuvent accéder au diplôme de niveau V (CAP ou BEP), une reconnaissance des acquis dans les enseignements suivis pour une employabilité qui serait reconnue par des professionnels de différents secteurs d'activités. Le second axe de travail concerne la création de « passerelles » entre tous les dispositifs et structures de formation pour permettre une offre élargie que les cloisonnements actuels ne permettent pas toujours. Ces travaux sont en cours de réalisation.

Avec la loi du 11 février 2005, de nouvelles perspectives d'accès à la professionnalisation s'ouvrent pour les jeunes en situation de handicap dont on peut légitimement penser qu'elles permettront une meilleure insertion professionnelle mais aussi sociale.

LES ENSEIGNANTS DÉTACHÉS À LA MDPH 31

Frédéric Detchart • IEN ASH

La Maison Départementale des Personnes Handicapées, service du Conseil général, est basée place Alphonse Jourdain à Toulouse et est organisée autour de 2 pôles : adultes et enfants.
Ce dernier est constitué de personnels de la DDASS 31 et de l'inspection académique 31 (4 enseignantes et 2 assistantes sociales) mis à disposition et de personnel de Conseil général.
Le pôle enfance est chargé principalement de la constitution et du suivi des Projets Personnalisés de Scolarisation (PPS).



Il met en place l'équipe pluridisciplinaire qui élabore ces projets et propose à la Commission des Droit et de l'Autonomie (CDA) que soient attribuées des compensations (orientations, soins, allocations, AVS, prêt de matériel pédagogique adapté…) au titre du handicap. Il est utile de rappeler que l'équipe pluridisciplinaire est composée de professionnels du handicap dont des enseignants et est organisée autour de 4 secteurs (bientôt 5) : 3 secteurs géographiques et 1 secteur pour les handicapés moteurs et sensoriels.
Chaque année, le pôle enfance traite plus de 5 000 demandes.

Les enseignants référents de scolarité, au nombre de 21 pour le département, ont pour mission de réaliser le suivi de la mise en œuvre des PPS de leur secteur. Les relations qu'ils ont établies avec la MDPH permettent de s'assurer que les besoins des élèves handicapés sont bien pris en compte tant sur le plan des moyens humains, matériels et techniques que sur le plan pédagogique ceci en lien avec les IEN de circonscription et les chefs d'établissement.

ACCESSIBILITÉ À LA SCOLARISATION LE DISPOSITIF D'ACCOMPAGNEMENT PAR UN AVS/AVS

Sylvie Renouf • IEN ASH

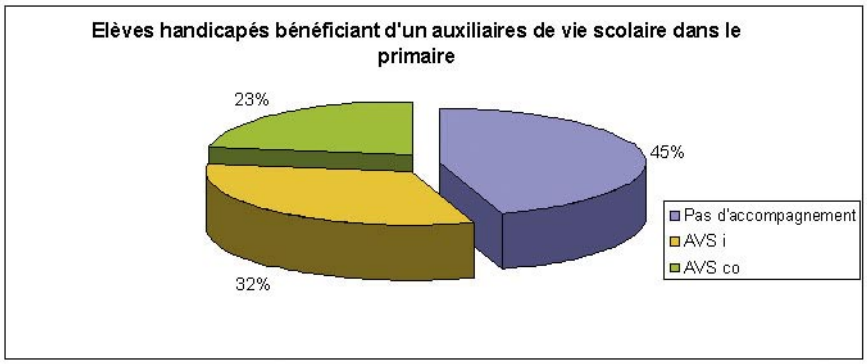
Certains élèves en situation de handicap ne peuvent accéder à la scolarisation sans accompagnement par un auxiliaire de vie scolaire.

Cependant la présence d'un A.V.S. ne peut pas être une condition à la scolarisation. Sa présence n'est permanente que dans de rares situations. Il intervient, le plus souvent, que sur une partie du temps scolaire.

C'est pourquoi l'équipe éducative, pour une première demande, ou l'équipe de suivi de la scolarisation doit évaluer au plus près les besoins de l'élève pour lui permettre d'accéder aux apprentissages dans le cadre de l'aide définie par les missions des AVS et sans entraver son autonomie.

L'auxiliaire de vie scolaire doit permettre à l'élève l'accessibilité à la scolarisation, ses missions sont définies précisément par la circulaire 2003 – 093 du 11.06.2003 :
- *interventions dans la classe définie en concertation avec l'enseignant*
- *participations aux sorties de classes*
- *accomplissement de gestes d'hygiène*
- *collaboration au suivi du P.P.S. (Participation à l'Équipe de Suivi de la Scolarisation).*

La décision d'attribution d'un A.V.S., ainsi que la détermination de la quotité de temps nécessaire, relèvent de la MDPH et s'inscrit dans le cadre du P.P.S., élément du plan de compensation.



En 2007-2008, dans le département, 716 élèves ont une notification pour un accompagnement par un AVS.
Deux cent cinquante-neuf personnes occupent les missions « d'auxiliaire de vie scolaire individuel » réparties comme suit :

- 153 AVS (statut AED de droit public)
- 106 EVS (statut CAE ou CAV)

À ces 259 personnels EN, il faut ajouter les personnels EVS mis à disposition par certaines mairies qui accompagnent 77 élèves (Toulouse, Colomiers, Cugnaux) et 17 AVS (statut AED de droit public) qui occupent des missions d'auxiliaires de vie collective affectés dans les UPI et classes annexées.
Les CLIS du département bénéficient d'un personnel EVS (statuts CAE) à temps partiel.

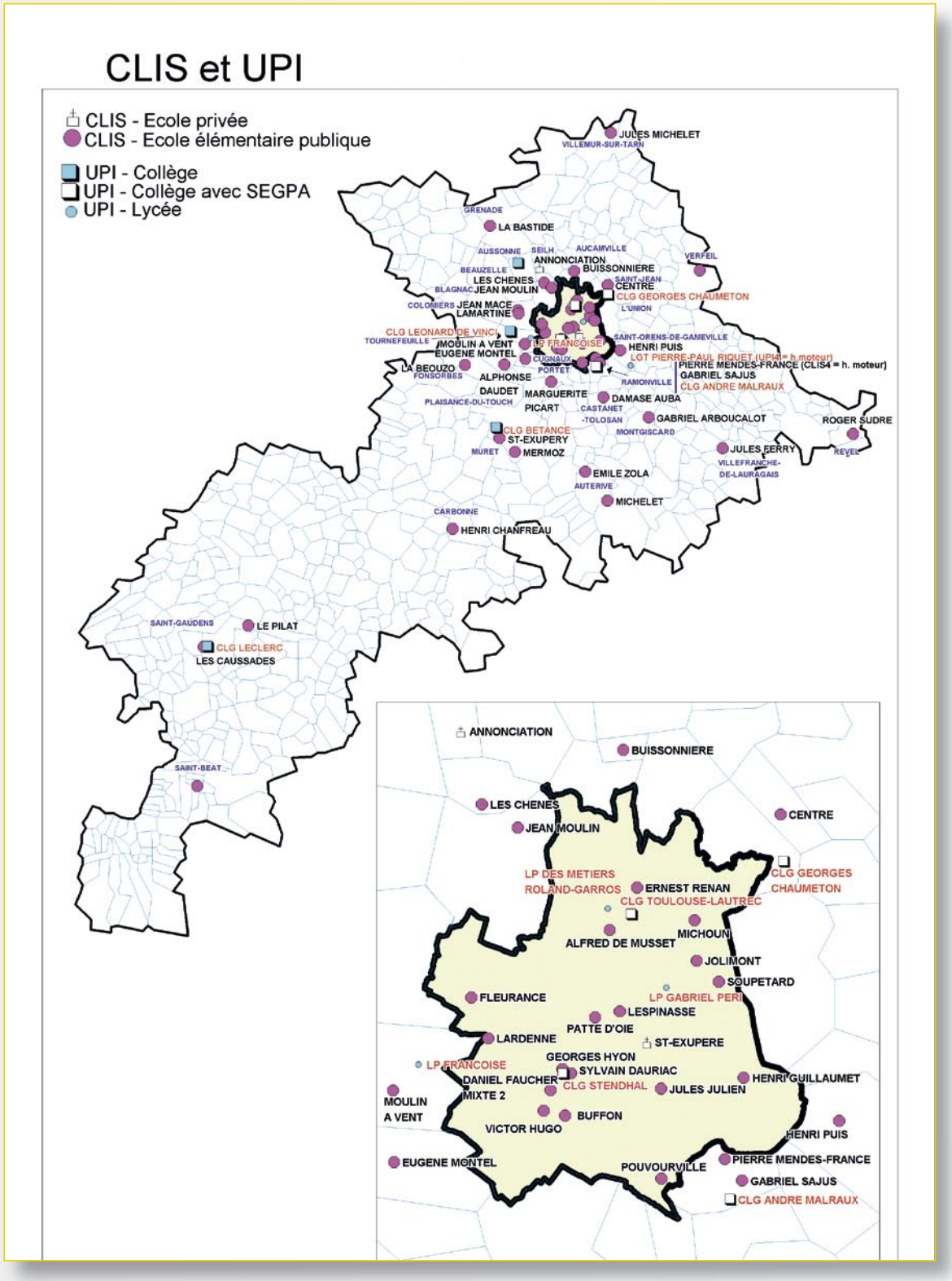
Tous les personnels reçoivent une formation « d'adaptation à l'emploi » obligatoire composée de quatre modules : connaissance du système éducatif, connaissance des handicaps, connaissance des partenaires et groupe d'analyse de pratiques,
Pour les personnels AVS, cette formation de 1re année peut-être complétée par un second module de 100 heures d'approfondissement des connaissances et de préparation à la validation des acquis de l'expérience

Le dispositif départemental des AVS/EVS est constitué de deux pôles :

- le pôle administratif géré par la cellule des ressources humaines de l'IA (procédures relatives aux contrats des personnels)
- le pôle pédagogique géré par la cellule AVS/EVS composée de deux personnels enseignants, l'animatrice et la coordonnatrice de la cellule, et de trois personnels administratifs.

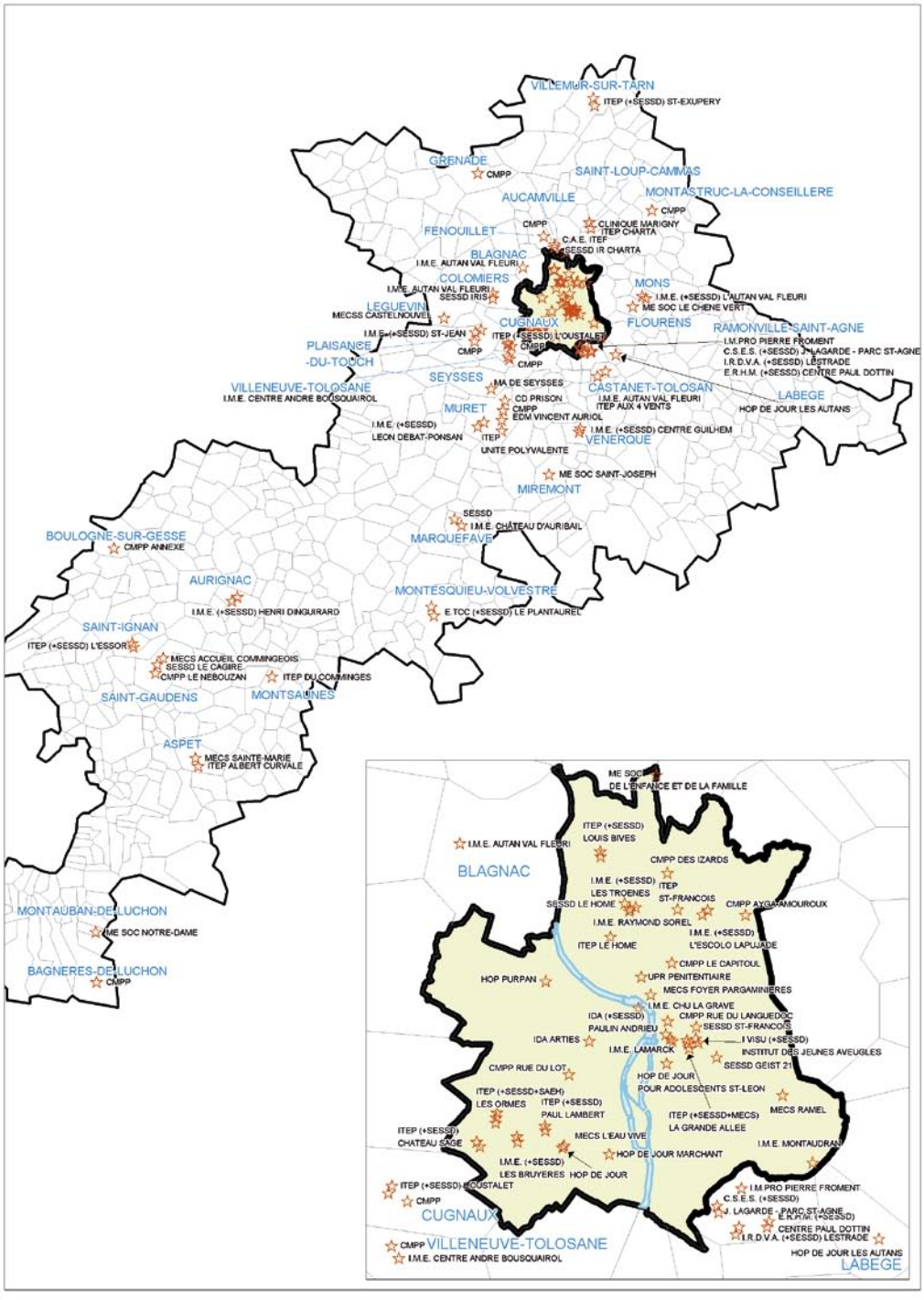
ENQUÊTE NATIONALE SUR L'ÉTAT DE LA SCOLARISATION

• SEPTEMBRE 2007 •



• SEPTEMBRE 2007 •

ETABLISSEMENTS SPECIALISES



TÉMOIGNAGES D'ACTEURS

De nouveaux partenaires : LES RÉFÉRENTS DE SCOLARITÉ *

Les référents de scolarité • département de la Haute-Garonne

Les enseignants référents du département de la Haute-Garonne accompagnent au plus prés l'application de la loi du 11 février 2005 complétée par le décret du 7 septembre 2006, fixant leurs nouvelles missions.
Celles-ci se sont vite révélées multiples et variées tant au moment des équipes de suivi de la scolarisation que dans la préparation et le suivi des dossiers.
La mise en place de la loi et sa médiatisation ont entraîné un nombre important de demandes de la part des familles, des équipes scolaires et des partenaires de soins. La complexité de la loi a occasionné l'interpellation quasi immédiate du référent de scolarité, identifié rapidement par l'ensemble des partenaires. Conscients des enjeux, les référents de scolarité ont su se donner les moyens de répondre à leurs différentes demandes (informations, procédures à suivre, parcours, guidage…)

L'ampleur des missions mais aussi les compétences nécessaires à leurs mises en œuvre n'ont peut-être pas été perçues à leur juste mesure par le législateur tout à l'édification d'une aussi belle avancée tant sociale qu'humaine.
C'est chaque jour sur le terrain, au plus près des élèves, des familles et des professionnels que nous pouvons en prendre toute la mesure.
C'est aussi la raison pour laquelle, il nous semble important de privilégier l'authenticité de la parole de chaque partenaire qui apporte des éléments déterminants dans la prise en compte du jeune. En effet c'est à partir, entre autres, des écrits émanant de l'Équipe de suivi de la scolarisation, que la C.D.A. évalue le Projet spécifique de l'élève.
Au centre des attentes de tous les acteurs de cette nouvelle loi, les référents de scolarité, attachés à leur spécificité d'enseignants spécialisés de l'Éducation nationale, ne peuvent y répondre seuls ; cette nouvelle profession nécessite adéquation entre missions et moyens afin de répondre au mieux à l'évolution des textes et des pratiques. Cela suppose l'étroite collaboration avec l'institution dont ils dépendent.

**« Fonction instaurée par la loi sur le handicap du 11 février 2005, le référent est un enseignant spécialisé titulaire du CAPA-SH sous l'autorité d'un IEN – ASH.*
Il est chargé de réunir l'équipe de suivi de la scolarisation pour chacun des enfants ou adolescents dont il suit le parcours. À la disposition de chaque élève tout au long de sa scolarisation, il assure la permanence des relations entre les personnes intervenant dans le parcours de formation et la famille. »

L'ACCUEIL D'UN ENFANT PORTEUR DE HANDICAP À L'ÉCOLE REGARD D'UN MÉDECIN DE SANTÉ SCOLAIRE

Docteur Fanny Delon • médecin de l'Éducation nationale

Les nouveaux textes ont bousculé les habitudes de chacun et obligé à porter un regard neuf sur la juste place d'une scolarisation « ordinaire » dans la vie d'un enfant porteur de handicap.
La loi du 11 février 2005 pose le principe de la scolarisation de tous les enfants. Elle a ouvert les portes de l'école pour des enfants qui en étaient exclus. Elle accroît l'obligation pour le service public d'éducation d'assurer la continuité du parcours scolaire de tous les enfants à partir de l'évaluation régulière de leurs besoins. L'école doit s'adapter à ces nouvelles dispositions, évoluer dans cette direction.

C'est la rencontre, autour de l'enfant handicapé, des éléments apportés par la famille, l'équipe de soins, les professionnels de l'Éducation nationale et la MDPH qui permettra la réussite de sa scolarisation, dans le cadre d'un Projet Personnalisé de Scolarisation. Le PPS organise la scolarisation de l'élève handicapé et assure la cohérence et la qualité des accompagnements et des aides éventuellement nécessaires à partir d'une évaluation globale de la situation et des besoins de l'enfant.
Ces rencontres ont ouvert des questionnements, les réponses toutes faites n'existent pas, non plus que le « prêt à porter »

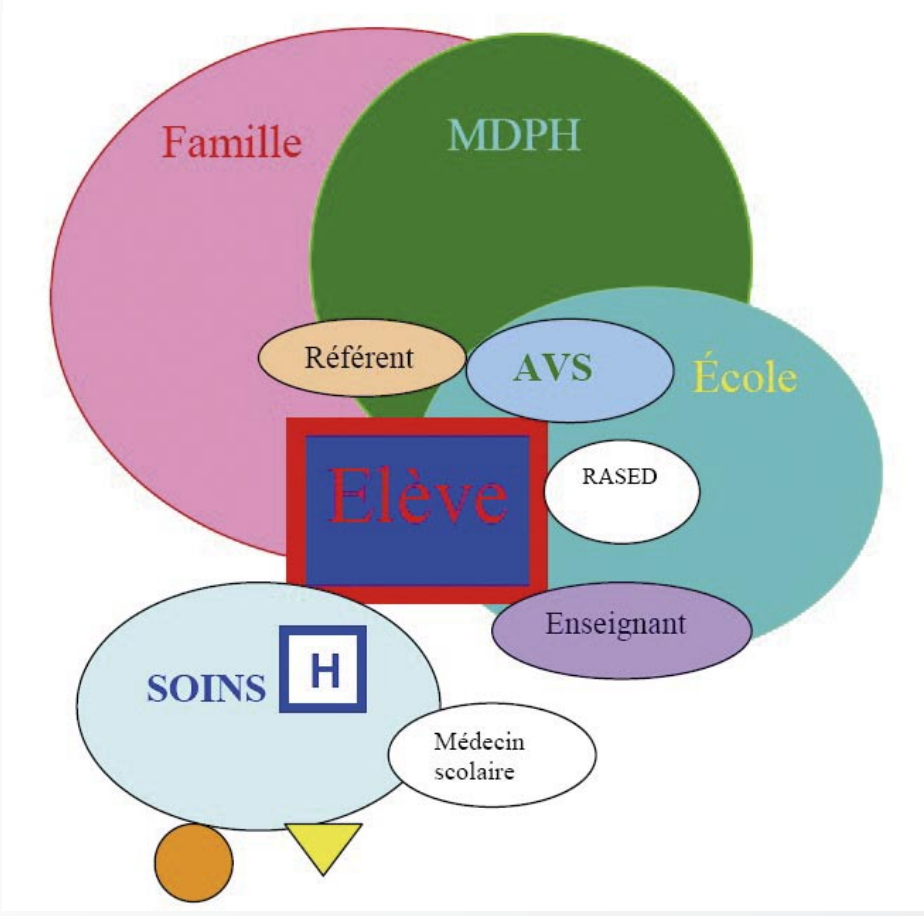
pour cet enfant : le “sur mesure” est à inventer chaque fois et à ajuster régulièrement.

Mes fonctions à l’Éducation nationale m’amènent à être un des acteurs de l’accueil de l’enfant handicapé à l’école à la fois comme médecin scolaire d’un secteur de Toulouse, comme conseiller technique pour les situations individuelles à l’inspection académique et comme membre d’une équipe technique pluridisciplinaire à la MDPH.

L’ENFANT : son histoire est en route depuis longtemps quand je le rencontre pour l’expertise médicale de sa problématique en collectivité, à l’école. La connaissance de son handicap (limitations d’activité ou restriction de participation à la vie en société) permettra de répondre à ses besoins particuliers par des aménagements de sa scolarité pour assurer sa sécurité et son confort : soins à l’école (élaboration de PAI), accompagnement thérapeutique ou rééducatif, temps de scolarité et temps des soins, opportunité de matériel adapté, accompagnement par un AVS.

L’élève handicapé est d’abord un enfant. Mais, plus qu’un autre, il va être confronté à sa différence, au regard des autres, à de nouvelles limitations d’activité et restrictions de participation dans un environnement physique et social moins protecteur que celui de sa famille.

À son arrivée à l’école, il doit gérer un réseau relationnel souvent très étendu, beaucoup plus que celui d’un enfant ordinaire : l’équipe éducative mobilisée autour de lui, l’AVS, les soignants (médecins, rééducateurs), le taxi…



Il est au centre d'un dispositif qui peut être très lourd : il est donc nécessaire qu'il soit le plus justement adapté à ses besoins. L'école peut alors être une formidable ouverture sur le monde pour cet enfant qui sera accompagné dans ses apprentissages scolaires et sociaux.
L'enfant, comme chacun de nous devant une situation nouvelle, peut mettre en jeu des mécanismes de défense (isolement, ambivalence, déni, maîtrise, régression, agressivité) pour atténuer sa peur ou sa souffrance : les reconnaître permet de comprendre qu'ils peuvent parasiter ses relations à l'école, son comportement et ses apprentissages. Je crois qu'ils peuvent aussi être le signe que le PPS n'est pas adapté à son développement.
Ainsi, j'ai vu des enfants embarqués dans de trop grandes exigences, dans la douleur de ne pas répondre aux attentes de leurs parents ou des enseignants, parfois capables de le manifester : un jeune trisomique de 10 ans avec des troubles de la communication, grince des dents en classe chaque fois qu'on veut le mettre au travail de CE1, ou lui faire tenir un crayon… je le ressens comme le moyen qu'il a trouvé pour exprimer sa frustration, sa lassitude, pour résister à une scolarisation "ordinaire" qui le déborde.
J'ai aussi rencontré des enfants à l'école pour lesquels les règles de la vie en collectivité ne font pas sens, ni les apprentissages « ordinaires » même personnalisés et qui gagneraient davantage d'autonomie, de soulagement et de réassurance dans une classe à effectif réduit, avec le soutien de professionnels spécialisés, et le respect de leur rythme.
Je crois que certains enfants handicapés ont besoin de soins quotidiens spécialisés, d'un environnement protecteur, d'une éducation spécialisée que l'école ordinaire ne peut pas leur apporter.

Le législateur a d'ailleurs prévu que « *si ses besoins nécessitent qu'il reçoive sa formation au sein de dispositifs adaptés, il peut être inscrit dans un autre établissement par l'autorité administrative compétente, sur proposition de son établissement de référence et avec l'accord de ses parents… Sa formation est complétée, en tant que de besoin, par des actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales coordonnées dans le cadre du projet personnalisé.* ».
Ces dispositions me paraissent d'une grande lucidité : l'éducation est une priorité mais égalité des chances ne veut pas dire traitement identique pour tous. Le temps de scolarisation ne doit pas prendre la place de soins quotidiens adaptés, et la poursuite des apprentissages doit avoir toute sa place dans les unités d'enseignement des établissements de soins. Les passerelles avec le milieu ordinaire doivent se multiplier, de nouveaux modes de fonctionnement sont à inventer, avec la volonté déterminée de coordonner les prises en charge et permettre aux enfants handicapés d'apprendre et de côtoyer les enfants ordinaires (et réciproquement). C'est le mérite de l'établissement de référence avec lequel la scolarité peut être partagée.

LES PARENTS : le médecin scolaire les accompagne dans le projet personnalisé de scolarisation (diagnostic médical partagé avec eux, histoire de la maladie, place du soin, évolution, attentes et inquiétudes envers l'école) en s'appuyant sur le principe de réalité de la santé de leur enfant.
Depuis l'annonce du handicap ou sur le chemin de sa reconnaissance, ils doivent faire face au deuil de l'enfant rêvé puis de l'élève idéal, à la peur de l'avenir scolaire, du parcours à inventer avec le désir légitime du meilleur pour leur enfant. Cela nécessite beaucoup d'énergie, de réorganisations à la recherche de solutions jamais acquises car le développement de l'enfant ouvre et ferme sans cesse des perspectives. Ils sont en demande de scolarisation « ordinaire » et « particulière ».
Certains parents, au nom de la nouvelle loi, considèrent la scolarisation temps plein en milieu ordinaire comme LA seule solution acceptable. Ils prennent le risque de priver leur enfant de prises en charge adaptées à son état de santé par un établissement sanitaire ou médico-social, capables de le faire progresser avec des professionnels et des moyens spécialisés. Ils ressentent l'évocation d'une orientation spécialisée comme une exclusion, une porte qu'on leur claque au nez, comme la fin d'un espoir, l'abandon de la normalité. L'établissement leur apparaît comme un lieu d'enfermement, et la demande d'AVS une alternative à réclamer. Trop souvent, cette démarche ne fait que retarder une prise en charge adaptée par un établissement de soins qualifié.
Il est important de les accompagner dans le choix d'un temps de scolarisation adapté, partagé entre le soin, le milieu ordinaire ou spécialisé, au plus près des besoins de l'enfant ; de les aider à comprendre que l'AVS ne remplace pas une infirmière ni une éducatrice spécialisée, et que l'enseignant n'est pas orthophoniste, psychomotricien ni ergothérapeute.
En tant que membre d'une équipe technique de l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH, j'apporte une expertise médicale à l'orientation scolaire et aux demandes d'accompagnement de l'enfant par une AVS. Le dispositif des Auxiliaires de Vie Scolaire a considérablement amélioré le quotidien de nombre d'enfants handicapés à l'école.

LA PLACE DE L'AVS auprès de l'enfant dans la classe mérite d'être finement évaluée avant son intervention, explicite et concertée à son arrivée, appuyée sur un projet pédagogique et thérapeutique. L'enseignant reste le référent pédagogique de l'enfant : l'AVS est là pour relayer sa demande auprès de l'enfant, sans faire à la place ; pour favoriser sa relation à l'enfant, sans faire écran ; pour faciliter la vie de l'enfant à l'école, à la bonne distance, pour assurer la sécurité et le confort de l'enfant (gestes d'hygiène ou manipulations de matériel adapté). Son observation et sa connaissance de l'enfant sont précieuses pour l'équipe de suivi de scolarisation.
Les textes encore ont été précis : le dispositif des auxiliaires de vie scolaire a toute son utilité lorsque la restriction d'autonomie de l'élève constitue un obstacle à sa participation à tout ou partie des activités d'apprentissage au sein de la classe ou à des activités organisées sur le temps périsco-

laire (études, cantine, permanence, sorties, voyages)
La circulaire n° 2004-117 du 15-7-2004 précisait que « *la présence de l'AVS doit faciliter l'intégration de l'élève au sein de la classe, pour l'aider à prendre des repères dans un univers non familier et à établir des relations avec ses camarades. En revanche, le recours non maîtrisé ou permanent à l'accompagnement par un AVS peut constituer un frein à l'acquisition de l'autonomie de l'élève handicapé et à l'établissement de relations effectives avec son enseignant et avec ses camarades de classe. Le risque de créer un lien de dépendance ne doit pas être sous-estimé. L'évaluation des besoins, menée dans le cadre du projet individuel et le suivi de ce projet sont les moyens de l'éviter.* »
L'inflation constatée des demandes d'AVS à la MDPH ne s'explique pas uniquement par l'augmentation du nombre des enfants handicapés accueillis depuis les nouveaux textes. Il y a aujourd'hui des demandes pour des enfants préalablement intégrés sans AVS : je pense en particulier aux malvoyants et malentendants. Ils étaient accompagnés par des services spécialisés avec un projet fort d'autonomie dans le parcours de l'enfant, entre école et établissement spécialisé.
J'ai accompagné un jeune aveugle dans son « intégration scolaire » en lycée, c'était juste avant la loi, avec le soutien d'un établissement spécialisé. Sans AVS, les débuts ont été difficiles :

- pour l'équipe enseignante qui ne l'avait jamais fait et qui pensait ne pas pouvoir le faire,
- pour le jeune qui n'était pas autonome dans ses déplacements,
- pour ses parents qui avaient accepté l'éloignement de leur enfant en internat,
- pour l'établissement spécialisé qui devait coller aux exigences scolaires (traduction des cours en braille, logiciels adaptés.).

Ils ont appris à travailler ensemble, à articuler leurs interventions, il a eu son bac, il poursuit des études supérieures, il se déplace seul, il est autonome.
À la lecture de certaines demandes, j'ai l'impression qu'on attend de l'AVS qu'elle tienne toutes les places : nounou, béquille, enseignant spécialisé, professionnel du soin, gardien des débordements… L'AVS ne peut pas, ne doit pas se substituer aux soins ni aux aides spécialisées : le risque est grand d'un retrait progressif des services spécialisés et de leur disparition, auprès de l'enfant d'abord, de notre société ensuite. Je ne parle pas ici des AVS accordées « dans l'attente d'une place en établissement spécialisé… » problème d'adéquation des moyens qui soulève d'autres questions, également majeures… mais en tant que médecin, je ne crois pas que l'attribution d'une AVS suffise pour accompagner un enfant autiste, trisomique ou présentant de gros troubles du comportement.
Je crois qu'on demande trop aux AVS (tenir toutes les places) et pas assez (ce n'est pas un vrai métier : elles doivent le quitter au bout de 6 ans) ; je regrette la perte de savoir et d'expérience particulièrement enrichissante qu'elles acquièrent auprès des enfants dans cette mission.
Peut-être faudrait-il imaginer que l'auxiliaire de vie scolaire soit un professionnel détaché à l'école par l'établissement ou la structure de soins adapté à la pathologie de l'enfant, ou du moins suffisamment articulé avec eux pour être au plus près de ses besoins dans le cadre des apprentissages.

L'ÉQUIPE ÉDUCATIVE : le médecin scolaire peut leur apporter un éclairage médical sur le handicap, sur la demande de PPS, sur la place des soins.
Lors des équipes de suivi de scolarisation, et tout au long de la scolarité de l'enfant, puis de l'adolescent, l'avis du médecin scolaire peut être requis pour les aménagements de scolarité (PAI et soins à l'école) aménagements d'examens, scolarisation à domicile, orientation scolaire et professionnelle, bonus médicaux.
L'école est en train de s'ouvrir à l'accueil du handicap, cela peut effrayer, déranger : le risque est alors de définir l'élève par ses seuls manques, ses déficiences. L'enfant handicapé est d'abord un enfant qui n'aime rien tant que d'être considéré comme les autres. Il a besoin, comme les autres, qu'on regarde ses compétences, ses potentialités et ses progrès.
Mais un regard qui banalise, qui veut nier la différence, et, par là ses besoins et difficultés, risque de le mettre en situation d'échec et de souffrance.
L'équilibre, la juste place, n'est pas facile à trouver entre la reconnaissance d'une différence et le refus d'y aliéner l'enfant.

TITEUF par Zep. 2002.

BASIL, JE SUIS CONTENTE QUE TU LÈVES LA MAIN COMME LES AUTRES CAR, POUR MOI, TU ES UN ÉLÈVE COMME LES AUTRES, TU SAIS...
IL N'Y A PAS DE DIFFÉRENCE DE REGARD, TU ES AVANT TOUT BASIL, UN GARÇON DE LA CLASSE. ET TON HANDICAP NE TE FAIT PAS À L'ÉCOLE OU...
MAÎTRESSE... IL VEUT JUSTE ALLER FAIRE PIPI

Dans l'accueil d'un enfant porteur de handicap, chaque adulte de l'école devra aussi reconnaître ses mécanismes de défense pour éclairer des réactions parfois inadaptées, pour éviter d'être déstabilisé par certaines situations. Chacun de nous doit faire face au handicap, à la blessure que cela représente pour les parents et pour chacun de nous ?

L'ENSEIGNANT : il est souvent inquiet d'avoir à assumer les apprentissages d'un élève porteur de handicap dans sa classe, il ne se sent pas suffisamment formé, aidé, pour répondre aux besoins d'un enfant différent. Il doit faire face aux paradoxes de sa fonction : engagement personnel et distance professionnelle, un enfant et une classe, normalité et altérité, faire des choix pédagogiques et accepter le projet collectif du PPS. Cela suppose de collaborer avec des professionnels d'horizons différents, de partager ses difficultés quand l'enfant ne répond pas aux objectifs qu'il s'était fixé. Lui aussi doit accepter que l'enfant ne soit pas l'élève idéal, sans que cela remette en question ses compétences professionnelles. Il reste maître de la mise en place d'une pédagogie différenciée, avec des objectifs à la fois réalistes (adaptés aux aptitudes de l'enfant) et ambitieux (au plus près de ses compétences). Mais, comme les parents, il doit être prêt à accepter que l'enfant ferme des portes ou en ouvre d'autres, insoupçonnées.
Il n'est pas seul, il peut s'appuyer sur le réseau d'aide de l'école (RASED) qui apporte des éléments importants à partir de l'observation de l'enfant en situation scolaire, sur le référent de scolarité qui est le lien avec la MDPH, le pivot de la mise en œuvre et du suivi du PPS (qui peut et doit évoluer avec les besoins de l'enfant)

L'ÉQUIPE DE SOINS DE L'ENFANT : elle a en charge l'annonce du handicap aux parents, et l'accompagnement souvent à long terme de l'enfant handicapé et de sa famille. C'est un partenaire essentiel du médecin scolaire. Avec l'accord des parents, la connaissance du projet de soins et des bilans d'évolution permet la cohérence du PPS avec les besoins de l'enfant. Les soignants ont parfois du mal à percevoir les contraintes, exigences, réalité de l'accompagnement pédagogique d'un enfant différent dans une classe « ordinaire » de 25 élèves. De par sa double appartenance, le médecin de l'Éducation nationale peut être un lien privilégié entre soins et école.
Il est aussi le relais des services de protection maternelle et infantile : le médecin de PMI a rencontré l'enfant à la crèche ou lors de la scolarisation avant 5 ans. Les rencontres autour de la transmission des dossiers médicaux, prévue par la loi, permettent d'approcher, par l'expertise médicale déjà réalisée, la problématique de l'enfant en collectivité.

Du côté des enfants de l'école, nous avons constaté que la présence d'un élève handicapé dans leur classe est simple : leur regard est à la fois curieux et capable d'interroger, puis d'accepter et de s'ouvrir à la différence, de bousculer aussi ou d'être cruels. Ils trouvent là l'occasion d'exercer leur esprit de tolérance, d'apprendre la solidarité et le respect de l'autre, avec l'aide des adultes de l'école.

Pour conclure, je reviendrai vers l'enfant. L'enfant porteur de handicap, comme tous les enfants, a besoin d'être aidé pour grandir, d'être éduqué et d'apprendre mais aussi de jouer, de rire, d'être comme les autres. Il a droit à des soins de qualité, adaptés à ses besoins particuliers. Il a le droit de ne pas toujours devoir courir derrière les autres. Il a le droit d'avoir des projets, et envie d'apprendre, et de souffler, comme les autres ; il a le droit d'être avec des enfants "ordinaires" et aussi avec des enfants comme lui, pour se rassurer. Il peut avoir envie parfois d'être seul, et sans AVS, et des fois avoir besoin d'elle, ou envie de faire des bêtises et aussi des exploits. Il peut être en colère ou désespéré, joyeux ou coquin, il a le droit de vouloir guérir, de ne pas avoir mal, de rire encore, d'être un enfant.
Et nous avons le devoir d'être au plus près de ses besoins, pour lui permettre de grandir en lui offrant une « juste » place à l'école, dans le système de santé et dans la société.

UNE ÉLÈVE HANDICAPÉE À L'ÉCOLE MATERNELLE

Fabienne Falco • Enseignante en petite section

J'accueille dans ma classe de petite section, une petite fille handicapée, depuis le mois de novembre 2007.
Elle a trois ans. Elle fréquente l'école le jeudi matin et le vendredi matin.
Une AVS (auxiliaire de vie scolaire) assure son accompagnement durant ces deux demi-journées.
Son handicap se traduit par des problèmes de motricité tant globale (problèmes d'équilibre) que fine (difficultés à reproduire des figures simples). Elle ne parle pas, elle s'exprime avec des signes selon la méthode de Makaton, qu'elle apprend au centre Paul Dottin où elle se rend plusieurs fois par semaine. Elle entend bien.

Au début cette petite fille de trois ans manifeste des difficultés à la séparation qui se révèlent lors du départ de ses parents, mais aussi lors des changements de lieux dans l'école (couloirs, salle polyvalente, cour…).
En réaction, elle est en crise : elle se couche par terre sur le ventre, en tapant des pieds. Elle refuse toute aide et signe plusieurs fois « non » avec ses mains.
À plusieurs reprises dans la matinée, l'AVS ou moi-même la portons sur le canapé quand cela se passe en

classe et essayons de la rassurer en lui parlant.
Elle finit toujours par se calmer au bout de quelques minutes.
Elle refuse systématiquement de participer aux activités d'EPS comme le parcours, la ronde, des manipulations d'engins… et préfère rester assise sur le banc, et ce malgré les différentes propositions qui lui sont faites.
En classe, elle peut être agitée et manque de concentration. Dès la moindre difficulté, elle refuse le travail et se lève, et y revient parfois après quelques minutes.
Elle communique essentiellement avec deux ou trois enfants de la classe. Un enfant lui fait très peur et son contact peut déclencher une crise.
Je dois souligner la patience de l'AVS qui de plus n'a aucune formation !

Pendant quatre mois,
ses progrès sont faibles et peu stables. Elle est très fatigable. Il m'arrive de douter de la pertinence de son Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS).

À partir du mois de mars,
je constate d'énormes progrès :
L'enfant accepte de participer aux activités sportives.
Elle est plus attentive lors des regroupements collectifs.
Elle reste assise plus longtemps, et accepte plus facilement de se tromper et de réessayer !
Elle dénombre jusqu'à quatre et associe quantité et écriture chiffrée jusqu'à quatre.
Elle a des relations avec d'autres enfants de la classe, elle n'a plus peur de l'enfant qui l'effrayait au début.
D'une manière générale, les élèves de la classe aiment bien aller vers elle.

En ce début de mois d'avril,
des difficultés persistent tant sur le plan de la communication que sur le plan moteur. Nous avons essayé d'accueillir cette élève sans l'AVS. Pour l'avoir expérimenté, je pense que c'est trop tôt, elle n'est pas encore assez autonome et a besoin d'une aide dans les déplacements, dans la cour pour se sentir sécurisée et dans la classe pour pouvoir se concentrer.

Aujourd'hui,
mes premiers doutes se sont envolés et la place de cette enfant en petite section me semble juste et sensée. Elle profite de la vie de groupe et rentre dans les apprentissages des enfants de son âge.

ENSEIGNER EN CLIS, QUELLES PRIORITÉS ?

Nadine Massou • Enseignante en CLIS

M., O. et B. sont dans la même classe. Pourtant, rien a priori ne laissait présager cette coïncidence. M., 12 ans plaisante avec l'adulte, il connaît les légendes de la mythologie grecque mais ne lit pas. O., 8 ans, ne parle pas mais mémorise l'image visuelle de 10 mots par jour. B., 10 ans, a arrêté d'apprendre, il vit l'école en rupture et s'exprime par du renoncement et de la lassitude. Ce qui réunit ces élèves dans une CLIS, c'est la loi du 11 février 2005 pour « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. »

« Tout enfant… présentant un handicap… est inscrit dans l'école… la plus proche de son domicile et… si ses besoins nécessitent, qu'il reçoive sa formation au sein de dispositifs adaptés. »
Enseigner en CLIS c'est permettre à ces enfants d'apprendre dans une école de quartier, entourés d'autres élèves, d'enseignants-es, d'animateurs-trices et du personnel de l'établissement. C'est donc pour eux avant tout, le besoin de comprendre le cadre, condition nécessaire pour se sentir en sécurité :
« Vous êtes dans une classe ; ici tout le monde travaille, selon son rythme, selon ce qu'il (elle) sait. On ne se moque pas, on respecte le corps et les affaires des autres. » Selon les évolutions que prennent les comportements, ce cadre peut être revisité régulièrement par la parole mais, le règlement de l'école – la loi – est immuable.

La loi étant posée, il s'agit maintenant d'enseigner. Nous l'avons vu, ces élèves ont des besoins particuliers, des stratégies d'apprentissage parfois déroutantes ou encore des « passages à vide. » Pour les motiver au mieux, c'est-à-dire leur permettre de s'engager et de persévérer dans une activité, nous allons instaurer une dynamique de projets : celui de la classe et celui de l'élève. Aller au musée, fabriquer du pain et le donner à goûter au boulanger du coin, inviter un artiste peintre, écrire une pièce de théâtre… autant de projets qui donnent à l'enseignant la possibilité de conjuguer les participations de chacun dans une réalisation collective permettant le traitement et l'appropriation individuelle des savoirs et savoir-faire.

Nous en arrivons ainsi à l'évaluation : mesure des écarts entre ce que l'on savait et ce que l'on a appris. Le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) est un outil sur lequel est consigné d'une part, ce que sait l'élève et d'autre part ce qu'il s'engage à apprendre pendant une période déterminée. Ce projet est connu des parents, élaboré par l'enseignant-e avec, quand cela est possible, l'élève. C'est un support écrit qui donne lieu à des entretiens individuels pour évaluer et rendre lisibles les progrès. Avec des élèves prêts ou non aux apprentissages, ces situations d'étayage créent un espace favorable à la parole et un climat de confiance entre enfants et adultes.

ENSEIGNER AUPRÈS D'ENFANTS AUTISTES

Isabelle Dutheil • enseignante classe TED à l'école élémentaire Anatole France

Parler de l'enseignement auprès d'enfants avec autisme sans connaître les caractéristiques cognitives propres à tous ces enfants semble une gageure. A priori un enfant avec autisme ne ressemble pas à un autre enfant diagnostiqué autiste lui aussi. Certains acquièrent le langage oral, d'autres non, certains seront très fermés sur eux, d'autres ne sauront pas mettre de distance aux autres.

Après dix années passées avec eux, je peux dire que tous s'appuient sur le visuel pour construire leur compréhension du monde. Cette capacité visuelle extrêmement développée leur sert de mémoire comme un ensemble de clichés juxtaposés, voire compartimentés, sans lien les uns avec les autres.

Il s'agit alors pour l'enseignant certes de s'en servir comme appui mais surtout de créer le lien qui manque entre toutes ces données pour permettre à ces enfants de trouver du sens à leur monde environnant, arriver à une certaine cohérence temporelle et logico-déductive.

Les enfants qui arrivent dans la classe élémentaire de l'IME dans lequel je travaille accèdent au langage oral. Pour autant, ils ont autant de mal à s'exprimer (refus, mutisme, propos inappropriés…) qu'à comprendre ce que les autres disent ou demandent. Aussi le passage par l'écrit (après les photos, les images) leur est une aide précieuse dans la communication.

Tous les enfants verbaux avec autisme accèdent très vite à la lecture-décodage. Ils sont hyperlexiques (photographie des mots). On ne retrouve pas la même aisance, loin s'en faut, pour l'accès à la compréhension d'un écrit ! La phrase, cette suite de mots, n'est pour eux qu'une suite de mots sans lien. Premier travail pour moi, donner à lire des phrases fonctionnelles, injonctives ou en lien étroit avec leur vécu dans la classe. Mimer les situations décrites dans l'écrit. Mettre en images séquentielles un texte à lire. Commencer aussi très rapidement l'apprentissage de l'analyse de la langue (dans tous les domaines d'apprentissages mettant en jeu les fonctions opératoires, ces enfants sont assez performants).

Enfin, je travaille très tôt les règles grammaticales qui régissent notre langue, le plus souvent sous forme de tableaux très simples.

Il n'en demeure pas moins que ces enfants ne sont pas autonomes dans leur travail. S'ils peuvent intégrer des stratégies pour résoudre une situation problème donnée (il ne faut pas faire l'économie de la manipulation), il leur est difficile de reconnaître le type de problème faisant appel à cette stratégie. L'enseignant doit être là pour initier le travail tout d'abord et veiller à donner la même présentation pour un travail équivalent, avant de changer progressivement cette dernière. Je dois toujours aider l'enfant à identifier et nommer chaque étape du travail à produire (les enfants avec autisme présentent un réel déficit pour tout ce qui est organisationnel). Les étapes listées (à l'écrit) sont laissées à portée de l'enfant.

Après plusieurs années, ces aides peuvent être allégées et le rappel oral peut alors suffire. Cependant, après 5 ans de prise en charge pédagogique dans la classe où je travaille, aucun enfant n'est encore totalement autonome devant une tâche scolaire.

Tout ce que je rapporte de mon expérience avec ces enfants se doit d'être mis dans son contexte. Si les élèves de cette classe parviennent à un niveau scolaire oscillant entre une fin de cycle II et une deuxième année de cycle III (pour certains domaines), c'est que d'une part l'effectif de la classe est réduit (six enfants à ce jour) et que d'autre part, ils bénéficient de temps de prise en charge éducative avec deux éducatrices spécialisées présentes dans la classe et que je peux donc travailler avec des groupes restreints de deux ou trois élèves, et parfois même, si besoin, travailler avec un seul élève.

ENSEIGNER EN UPI COLLÈGE

Marie Paczuszynski • enseignante UPI au collège André Malraux

Être enseignant en UPI Collège, c'est d'une part être coordinateur des projets personnalisés de scolarisation et d'autre part, proposer un enseignement individualisé et différencié.

Les projets personnalisés de scolarisation (PPS) sont élaborés en partenariat avec les parents, le jeune, l'équipe de soins, l'enseignant de l'UPI, l'AVS et les enseignants qui accueillent les jeunes dans les classes du collège et de la SEGPA.

L'enseignant de l'UPI favorise les liens entre ces différents partenaires pour élaborer et faire évoluer le projet de chaque jeune en fonction de ses désirs, de ses capacités. Tout projet peut être modifié, aménagé afin que le jeune et la classe d'accueil bénéficient du dispositif mis en place.

Les jeunes scolarisés en UPI collège ont des capacités et des niveaux scolaires très hétérogènes. L'enseignant en UPI collège est ainsi amené à mettre en place des objectifs d'apprentissage individualisés. Chaque jeune évolue à son rythme et sur des compétences spécifiques.

Des projets de classe permettent de fédérer le groupe

afin que chaque jeune se sente appartenir à un environnement rassurant et structurant favorable aux apprentissages scolaires et sociaux et à développer leur autonomie.

L'emploi du temps de chaque jeune réunit les prises en charge de l'équipe de soins, la scolarisation dans les classes du collège et les temps de regroupements pédagogiques au sein de l'UPI avec l'enseignant spécialisé.

Par conséquent, enseigner en UPI c'est trouver un parcours de formation pour chaque élève en fonction de ses compétences, ses objectifs en s'appuyant sur la scolarisation dans les cours des classes du collège ou de la SEGPA. On peut ainsi dire que pour 11 élèves, on aura 11 parcours différents.

Ce dispositif collectif de scolarisation des élèves en situation de handicap est très favorable à l'épanouissement des jeunes de l'UPI mais aussi du collège et de la SEGPA. Les regards et les attitudes évoluent, et les effets sur les apprentissages sont bénéfiques aux élèves.

Cependant les jeunes de l'UPI doivent être dans une démarche d'apprentissage, notamment en lecture, afin que les temps de scolarisation dans les classes accueillantes soient plus faciles grâce à une autonomie suffisante même si les niveaux scolaires sont différents.

Être enseignant en UPI collège, c'est prendre en compte la spécificité des besoins de chaque élève et proposer des projets s'appuyant d'une part sur un enseignement adapté et individualisé sur l'UPI et d'autre part sur un enseignement dans les classes du collège et/ou de la SEGPA avec ou sans l'accompagnement de l'AVS. C'est aussi savoir faire partager ces projets à l'équipe pédagogique concernée dans le cadre du projet d'établissement.

FONCTIONNEMENT DE L'UPI LYCÉE DANS SA COMPLEXITÉ

Nathalie Bepmale • enseignante spécialisée - coordinatrice section UPI LP G. Péri

PRÉSENTATION ET OBJECTIF

L'UPI accueille 7 jeunes porteurs de trisomie 21, deux jeunes autistes dits de « haut niveau » et une jeune avec des troubles neurologiques. Ils sont tous à temps complet et accompagnés par des services de soins SESSAD pour la majorité sauf un qui est toujours suivi par un hôpital de jour, mais va passer en accompagnement SESSD à la rentrée prochaine. Ces élèves arrivent pour neuf d'entre eux d'une UPI collège, avec des intégrations en classe de collège ou de SEGPA et six d'entre eux ont suivi une scolarité dans les ateliers de 4e et 3e SEGPA. Ils ont tous fait des stages en entreprises dans le cadre du collège, mais à ce niveau la quantité et la qualité de ces stages divergent. Les jeunes de l'UPI sont intégrés en établissement scolaire depuis leur plus jeune âge et entrent pour la plupart d'entre eux dans leur 4e ou 5e établissement avec l'accompagnement d'un service de soins continu. Ils vont rester au lycée quatre ans mais cela peut varier en fonction de leur évolution et de leur projet professionnel.

L'encadrement de cette unité se fait avec deux personnes à temps plein, une enseignante professeur des écoles spécialisée option D, coordonnatrice du dispositif et une auxiliaire de vie scolaire collective. Nos emplois du temps ne sont pas forcément les mêmes de manière à « couvrir » le plus de temps possible sur la semaine. C'est très important afin de faciliter les possibilités et la souplesse d'accompagnement des jeunes. En effet au lycée, tous les jeunes ont des temps d'insertion individuelle, et demandent un accompagnement non pour des questions d'autonomie (pour la plupart, ils se débrouillaient seul en fin de cursus collège), mais pour soutenir sur le plan scolaire ou technique. L'AVS ne peut donc répondre à tous les besoins. Le soutien technique (épluchage en cuisine, tenue d'outils…) est parfois pris en charge par le service de soins (psychomotricien, éducateur…).

Une force de ces postes UPI est de permettre aux différents personnels de l'Éducation nationale, appartenant à des corps différents (PE, PLC, PLP, CPE…) de se rencontrer, de travailler ensemble, de partager leurs savoirs, de se compléter autour du projet spécifique de chaque élève de l'UPI.

Les élèves ont un niveau scolaire allant du cycle II au cycle III avec pour certains d'entre eux des compétences dans les deux cycles. Le principe de l'UPI lycée est d'offrir non seulement une poursuite des études sur le plan de l'enseignement général avec un enseignement adapté dispensé par la professeur des écoles spécialisée, mais aussi une formation professionnelle dispensée dans des ateliers de lycée professionnel avec des collègues professeur de lycée professionnel.

L'objectif étant de conduire les élèves qui le peuvent vers une certification ou une partie de certification (les compétences professionnelles) et que l'insertion dans le milieu professionnel ordinaire (pour la majorité d'entre eux) ou protégé se fasse sans rupture à la sortie du lycée. Les projets de chacun des jeunes doivent être absolument accompagnés par un service de soins.

Le travail auprès des jeunes de l'UPI doit tenir compte de la place de la représentation du handicap que peuvent avoir les personnes qui vont être confrontées au public UPI, c'est-à-dire notre cas des jeunes porteurs d'une déficience intellec-

tuelle (trisomie 21 ou autisme pour la majorité). Cela induit les démarches à faire pour faciliter l'insertion de l'élève soit face aux adultes de la communauté éducative, soit quand ils sont plus âgés dans le monde de l'entreprise. La description du fonctionnement de l'UPI ne laisse que peu de gens indifférents et bouscule pour la plupart leurs représentations. Les UPI lycées continuent le travail commencé au collège en repoussant les limites du monde scolaire aux entreprises.

LES ÉLÈVES DE L'UPI AU LYCÉE

Les élèves de l'UPI doivent pouvoir s'adapter aux exigences de la vie au lycée. Dans le cadre de l'intégration sociale et de l'éducation aux règles de la vie sociale, les élèves de l'UPI sont tous demi-pensionnaires.
Les jeunes doivent respecter les mêmes règles que les autres et l'équipe du lycée doit se sentir responsable des élèves de l'UPI au même titre que les autres élèves.

L'ENSEIGNEMENT EN UPI PAR LA PE.

La formule de l'enseignant coordonnateur résume bien son rôle. En plus de sa fonction première d'enseignant spécialisé, il organise les liens entre adultes (référent de scolarité, membres des services de soins, essentiellement les éducateurs spécialisés, équipe administrative, enseignants et équipe éducative, famille…) et les liens entre jeunes. De plus, il s'intéresse aux liens allant des adultes vers les jeunes en aidant à la préparation des classes accueillantes, en suivant de manière très régulière les intégrations de chaque élève et en étant attentif à la favorisation des liens entre lycéens UPI et lycéens ordinaires. Il organise les emplois du temps de chaque élève en recherchant les lieux et les classes d'accueil pour la formation professionnelle de chaque élève.

Les jeunes ont montré leurs compétences dans le cadre d'intégrations individuelles au collège. Les insertions au lycée s'organisent de la même façon qu'au collège. La différence principale tient de la mise en place d'un objectif normalisé avec une échéance de temps telle que la préparation à un examen. Il y a donc une recherche d'efficacité pédagogique pour l'éducation nationale dans un temps donné. Jusque-là les enseignants cherchaient à adapter les contenus aux rythmes des élèves de l'UPI (supports, temps, organisation…) sans contrainte extérieure fixée sinon celle du progrès des élèves. Au lycée, nous avons la responsabilité d'accompagner ces élèves à un examen normé (avec les aménagements d'examen possibles). Malgré leurs besoins spécifiques, ils doivent faire le morceau du chemin qui les sépare des attentes du système scolaire afin de valider leurs compétences professionnelles par l'acquisition des modules professionnels de CAP ou leurs connaissances générales par le certificat de formation générale.

Voici les axes de travail lors des regroupements pour l'enseignement général des élèves à l'UPI. Ceux-ci ont des temps différents de présence à l'UPI allant de 12 à 17 heures.

Constitution de la notion de groupe classe, malgré l'individualisation de chacun des parcours : l'objectif est d'affiner la personnalité de chacun des jeunes, d'augmenter leur assurance, leur estime personnelle, d'aider à leur épanouissement par une mise en valeur de leurs compétences (projet artistique et scénique, sorties, voyage scolaire, travail oral enregistré ou direct…)

Améliorer les compétences en mathématiques et en français et améliorer la culture générale : ceci en fonction des besoins de chacun des élèves et ayant pour objectifs les compétences du CFG, qui permettent de travailler celles du cycle des approfondissements et des compétences engageant des qualités utiles pour leur devenir professionnel (oral, présentation d'un dossier…).

VSP, Vie Sociale et Professionnelle et Communication : programme du CAP sur des thèmes communs à tous les ateliers (comment s'alimenter ? comment porter des charges ?) et tous les liens envers l'entreprise (contact téléphonique, présentation, CV, lettre de motivation…).

Droit : premières notions, lois, règles, sanctions, droits relatifs à la personne handicapée

Constitution d'un classeur « parcours professionnel : ceci se concrétise, à partir de la première année d'UPI lycée par

un classeur dans lequel nous conserverons tous les documents scolaires et professionnels.

Travail des notions scolaires indispensables au travail en ville et lié à la vie sociale : ces heures seront faites en classe et en concertation avec les besoins des éducateurs spécialisés au niveau des compétences scolaires (heures, durées, monnaie…) que les jeunes doivent réinvestir sur le terrain.

Création d'une association des élèves de l'UPI : le but est de construire un cadre légal à toutes les activités périphériques de l'action pédagogique et éducative favorable à l'élève.

L'ENSEIGNEMENT PAR LES TEMPS DE SCOLARISATION EN COURS ORDINAIRES OU EN ATELIER AVEC DES PLP DE G. PÉRI OU DE LYCÉES PARTENAIRES ET STAGES EN ENTREPRISES.

Les PLP sont essentiels à la formation des jeunes de l'UPI par leurs compétences et c'est eux qui vont évaluer les élèves sur la base des compétences attendues d'un élève de CAP ou de BEP. À nous, enseignant spécialisé, de les accompagner au mieux possible pour rendre leur enseignement le plus efficace pour chacun de nos élèves insérés dans leurs classes.

Pour les jeunes qui n'ont pas d'orientation définie en entrant au lycée, nous avons établi des contraintes en début d'année de façon à faciliter leur choix pour que la première année en UPI lycée puisse leur donner les moyens de se positionner. Tout d'abord, le changement doit être évident pour les jeunes lycéens par rapport au collège, ils font donc huit semaines de stage comme leurs camarades directement entrés sur une formation de CAP. En revanche, les périodes n'étant pas déterminées par une classe d'accueil, cela permet une certaine souplesse et dans la durée et dans les dates. Cela permet de rester au plus près des besoins des jeunes. Les parents sont associés à toutes ces étapes.

Le choix de ces domaines a été fait en fonction des possibilités d'employabilité en sortie de formation. Elles sont peu nombreuses sur Toulouse pour des jeunes aux compétences scolaires de cycle II, III, donc le choix se limite à quelques directions, mais il n'est bien sûr pas exhaustif : CAP APR (cuisine de collectivité), CAP pressing, CAP travaux paysagers, CAP horticole et CAP employé de commerce multispécialités (grande distribution : rayonnage, manutention, entretien…). Les jeunes effectuent un stage dans chacun de ces domaines pendant l'année scolaire pour qu'ils puissent se faire une idée et choisir l'année prochaine un secteur de formation.

Les élèves entrés dans une formation CAP (de 3 heures à 14 heures par semaine) suivent les temps de stages de la classe d'accueil. Ce sont les professeurs d'ateliers qui sont chargés de l'évaluation de ces stages, avec des visites de l'éducateur spécialisé et/ou de la PE sur la période des 4 semaines de parcours de formation en entreprise.

Pour tous les jeunes, les conventions de stage sont gérées par la PE car les stages PFE sont sous les conventions du lycée dans lequel est installée l'UPI et sous la responsabilité de son proviseur.

Au lycée, l'insertion individuelle en atelier doit être accompagnée à temps partiel d'une AVS. Ce n'était en aucun cas un postulat de départ, au contraire. Il y a beaucoup plus de cours théoriques et les demandes des enseignants sont plus exigeantes et plus rapides. Cela signifie que pour une UPI de 10 élèves, il faut un accompagnement pédagogique pour chacun d'eux dans des établissements différents de celui de l'implantation de l'UPI pour les enseignements spécifiques. Cet accompagnement doit rester souple. Les reprises de cours sont faites par l'AVS, de manière individuelle dans la classe du dispositif UPI ou par-

fois sur le second lycée, en dehors des heures de cours faites par la PE. Les élèves porteurs d'une déficience intellectuelle ont besoin de temps, de répétitions et de soutien dans leur travail personnel. Le montage est compliqué. S'ajoutent à cela les contraintes des transports (les élèves doivent aller d'un établissement à l'autre seul en traversant parfois Toulouse).

LES PARTENARIATS : FAMILLE ET SERVICES DE SOINS

Pour que les projets des jeunes avancent, il faut une coordination régulière avec les services de soins les familles et le lycée. Il y a des temps de rencontre avec les éducateurs de chacun des jeunes lors de réunions de coordination. Ces moments permettent de discuter et de réguler les besoins des jeunes en présence de l'auxiliaire de vie scolaire. Cela va d'une fois par semaine (pour l'éducatrice qui suit 5 jeunes) à une à deux fois par mois pour les autres et en fonction des besoins.

Nous avons créé un groupe de travail en co-animation avec une des éducatrices spécialisées qui suit 50 pour cent du groupe de l'UPI. Ce temps de classe d'une heure par semaine a été nommé par les élèves eux-mêmes « groupe de vie sociale ». Nous y avons ajouté des notions de droit.

L'autonomie dans les transports est un axe important du travail commun effectué par les parents, le lycée et le service de soins et d'accompagnement autour du jeune. En effet, les jeunes bénéficient d'un aller-retour par jour en taxi pour un trajet domicile lycée. Cela simplifie le transport de certains jeunes qui habitent loin de Toulouse, mais chacun des jeunes doit être capable de se mobiliser, seul, en cas de besoin, pour se rendre d'un lycée (UPI) à l'autre (ateliers) ou vers son lieu de stage. C'est une demande de l'établissement scolaire forte, sachant que sorti de l'éducation nationale, le droit au taxi disparaît et le jeune doit continuer à vivre en se déplaçant comme tout un chacun.

Cette communication constante est très importante quand elle circule entre le lycée (enseignante et AVS), la famille (et le jeune) et le service d'accompagnement. C'est la conjonction des trois parties qui amène les progrès du jeune. L'entente éducative est consécutive à une bonne communication.

L'UPI lycée est un dispositif qui évolue et qui évoluera encore. On peut espérer qu'il y ait des répercussions futures relatives à la loi sur le handicap et aux orientations politiques nationales sur l'insertion de la personne handicapée dans le monde du travail. L'UPI est un outil précieux pour permettre la réalisation de cette directive dans la mesure où l'insertion est au centre de ses préoccupations. L'UPI lycée doit permettre aux élèves de continuer leur parcours vers l'insertion professionnelle et sociale. Les savoirs être scolaires sont acquis à l'entrée du lycée, leur formation lycéenne doit se centrer sur les acquisitions allant vers la qualification professionnelle et générale si possible, ainsi que les savoirs être en société (rapports aux adultes en fonction des situations, adaptabilité, rapport au travail, aux contraintes…). Il semble important aussi de trouver une manière de quantifier les acquis et les compétences des élèves de l'UPI après avoir passé 17 ans au sein de l'éducation nationale quand certains d'entre eux, ne pourront accéder à un diplôme complet.

AVS EN UPI LYCÉE

Marjolaine Rault • AVS-Co - LP G. Péri

J'occupe ma fonction d'AVS-co en UPI lycée depuis septembre 2006.

Mes fonctions sont très variées étant donné que l'UPI accueille 10 jeunes préparant des diplômes différents (CAP agent polyvalent de restauration, CAP employé de commerce multi-spécialité, BEP secrétariat).

Mon rôle est d'accompagner les élèves de manière individuelle lorsqu'ils sont en intégration en atelier professionnel de manière individuelle ou collective. L'objectif est de faciliter la compréhension des cours qu'ils suivent et d'aider à l'acquisition des compétences visées.

Mon travail se déroule selon deux axes majeurs auprès des élèves, le premier lors du suivi de ces derniers pendant les cours (en intégration), le second sur les temps de soutien scolaire mis en place à l'UPI auquel s'ajoute un temps lié à la coordination entre adultes.

L'ACCOMPAGNEMENT MIS EN PLACE LORS DES COURS DES PLP :

- reformuler certaines consignes en fonction des besoins des élèves soit par l'observation immédiate de ce qui se passe en classe, soit par ma connaissance des besoins constants de certains élèves,
- répéter les consignes, données collectivement, de manière individuelle selon les mêmes conditions que ci-dessus,
- lire les consignes écrites pour les élèves qui ont des difficultés de lecture et les reformuler si besoin,
- lire les documents longs ou difficiles pour les élèves qui ont des difficultés de lecture,
- surligner les idées principales sur les documents donnés par les enseignants,
- définir le vocabulaire à retenir et m'assurer de la bonne compréhension de celui-ci en demandant des exemples ou une explication,
- prendre tout ou partie du cours lorsque les élèves ont des difficultés d'écriture notamment sous la dictée orale du cours,
- faciliter la prise de notes quand il faut recopier le cours au tableau en dictant le cours aux élèves (lenteur ou problèmes de visions),
- prendre au brouillon le cours et le faire réécrire au jeune plus tard pour éviter un décalage trop important par rapport au rythme de la classe,
- proposer une « certaine manière de faire » lors de la pratique dans les ateliers professionnels (organiser le plan de travail, planifier les tâches…),
- aider l'élève à terminer une tâche professionnelle quand le décalage avec le reste de la classe accueillante nuit à la vie de groupe,
- aider au maintien de la concentration en recentrant l'élève ou en l'interpellant discrètement,
- motiver et soutenir l'élève lorsque celui-ci exprime des difficultés, des incertitudes et/ou une baisse de confiance en lui.

Ces différents moyens sont utilisés dans le cadre de la classe UPI quand tous les élèves de l'UPI sont présents lors des cours d'enseignement général.

REPRISE DES COURS DANS LE CADRE DU SOUTIEN SCOLAIRE

Dans un second temps, je reprends les cours vus en atelier professionnel, sur des plages horaires proposées par l'enseignante de l'UPI, dans le cadre du soutien scolaire. Je choisis le contenu des reprises de cours en fonction des évaluations futures, de la complexité des leçons abordées avec les PLP ou bien des besoins exprimés par les élèves eux-mêmes. Lors de ces

temps privilégiés, les élèves sont peu nombreux et le travail s'organise autour de ces propositions :

- relire les cours
- surligner les documents si ce n'est déjà fait
- écrire des résumés pour faciliter la mémorisation
- redéfinir le vocabulaire spécifique
- vérifier la compréhension du contenu par des questions orales
- utiliser les techniques de mémorisation mise en place dans le cadre de l'UPI pour mémoriser les cours
- faire réciter et anticiper les questions possibles pour préparer les évaluations.

Le travail pédagogique est fait en lien avec la PE. Je participe à tous les projets initiés par la PE dans le cadre de l'UPI.

LA COORDINATION ENTRE LES ADULTES

S'ajoute à ces deux axes, un travail de lien implicite, mais effectif entre les différents enseignants, au niveau de l'information pratique (présence, absence, taxi…) et du passage de l'information pédagogique pour que celle-ci soit immédiate. Cela s'ajoute aux liens qui existent entre les enseignant(e) s, mais qui sont de fait moins fréquents.

Outre cette dimension, je participe aussi à la plupart des réunions de coordination mise en place par l'enseignante de l'UPI avec les services de soins. Je suis présente aux équipes de suivi mises en place dans le cadre du PPS de chaque élève et lors des réunions de préparations de ces équipes.
Je suis aussi en lien direct avec les familles, le plus souvent pour gérer des difficultés organisationnelles (emplois du temps modifiés, absence de professeurs, taxi en retard…).

Les coordinations avec la PE sont quotidiennes et se font dans des moments informels car le temps formel sur lequel on se retrouve toutes les deux ne suffit pas.

La fonction de l'AVS vue par les élèves

L'AVS aide les professeurs de vente et surtout les élèves quand on ne comprend pas la question, elle vient nous l'expliquer. Elle fait réviser les cours quand on va avoir un contrôle de vente.

Théo

Quand je suis trop lent, l'AVS m'aide pour aller plus vite. Elle m'aide aussi quand je ne vois pas bien. Je n'ai pas besoin d'aide quand je suis en entretien des locaux et quand je suis en stage en entreprise. Il n'y a pas à écrire ou lire, donc je vais plus vite.

Romain

Quand le prof écrit trop vite pour toute la classe, je ne peux pas écrire aussi vite et l'AVS écrit à ma place. Pour moi, c'est difficile le travail en communication et organisation, j'ai besoin d'aide pour travailler à l'écrit. Avec l'autre prof, c'est facile de travailler sur excel, je peux faire tout seul.

Elie

L'AVS nous aide à apprendre les cours sur les sciences appliquées et entretien des locaux avec les classeurs, elle nous dicte les cours en classe aussi.

On travaille les cours de Nathalie, notre prof, sur le cahier outils et les livres Foucher. On travaille aussi sur les classeurs et on étudie les cours de sciences appliquées avec Marjolaine, l'AVS, en classe quand Nathalie n'est pas là.

Julien

EN CONCLUSION, L'AVS NOUS AIDE À BIEN TRAVAILLER, ON A DES BONNES NOTES, MAIS ON N'EN A PAS TOUJOURS BESOIN

LE HANDICAP EN LYCÉE PROFESSIONNEL

Alice Valéra • PLP vente - LP G. Péri

Je fais part ici d'un témoignage personnel en tant qu'enseignante, PLP Vente au L.P. G. Péri à Toulouse, intégrant en milieu ordinaire dans une classe de 3e DP6 dont je suis professeur principale, des élèves issus de l'UPI. En effet, nous accueillons dans notre établissement une UPI, depuis 2005, composée de 10 jeunes en situation de handicap mental. Cette intégration dans ma classe concerne 3 jeunes (1 autiste et 2 trisomiques 21) accompagnés de l'AVS.
Brièvement, j'exposerai dans un premier temps le travail préparatoire à l'intégration, dans un second temps un exemple de méthode pédagogique appliquée et enfin les conséquences sur nos élèves.

Un travail préparatoire du milieu accueillant

Après un bref sondage, il s'est avéré qu'il existait dans cette classe une certaine curiosité et même de l'inquiétude lorsque j'ai informé mes élèves de cette intégration. Il m'a semblé évident que des idées reçues ou des représentations arbitraires du handicap mental devaient être levées pour faciliter l'accueil. Nous avons donc organisé, avec ma collègue Melle Bepmale (PE de l'UPI) des séances pendant lesquelles, les élèves devaient faire part, d'une manière anonyme, de toutes les questions qu'ils se posaient. À chaque question une réponse a été apportée et un débat a été instauré. Les élèves ont été écoutés et rassurés. Pour ma part, il est vrai que le fait d'avoir suivi la formation de 2CA.SH m'a beaucoup aidé.

Un exemple de méthode pédagogique

J'ai, dans un premier temps, placé les élèves de l'UPI face à moi au milieu des autres élèves ordinaires mais je me suis vite rendue compte que ce type d'organisation de classe était bien sûr favorable en terme de socialisation mais n'apportait pas grand-chose en terme d'apprentissage. J'ai donc organisé ma classe en groupe de 4 élèves intégrant 1 jeune UPI dans chaque groupe et choisi un élève « tuteur » volontaire différent à chaque cours. Chaque élève travaille sur les documents donnés et le groupe doit fournir un travail commun sur un transparent. Je me suis alors rendue compte que ce type d'organisation est bénéfique pour différentes raisons : les consignes sont données « à la verticale : professeur vers l'élève » mais aussi « à l'horizontale : élève vers l'élève ». En effet, le jeune de l'UPI reçoit donc au moins 2 fois les consignes et les explications mais surtout les perçoit d'une manière différente. L'élève tuteur a son âge, ne représente pas « l'autorité » mais surtout explique avec ses propres mots et avec une « proximité » différente. Pour le jeune autiste compte tenu de ses difficultés de communication, son travail reproduit sur un transparent dans le groupe est montré par un élève du groupe. Le travail de ce jeune de l'UPI est facilité par l'élève intermédiaire mais aussi valorisé aux yeux de l'ensemble de la classe.

Par ailleurs, je souhaite souligner que la présence de l'AVS est indispensable car non seulement c'est une aide précieuse pour ces jeunes, mais elle joue un rôle primordial de « trait d'union » entre l'UPI et le milieu ordinaire mais aussi entre Melle Bepmale et moi-même dans le suivi des élèves.

Les conséquences sur nos élèves.

À ce jour, les conséquences sur nos élèves sont extrêmement positives. En ce qui concerne les 3e DP, ces élèves se sont enrichis au contact des jeunes en situation de handicap mental. Ils ont appris à accepter la différence ce qui favorise chez eux des sentiments d'altruisme et de tolérance. Ils développent ainsi des aspects de citoyenneté concernant notamment le respect, la solidarité et le partage. En même temps, ces élèves ont gagné en estime de soi par rapport à leur propre représentation souvent négative.
En ce qui concerne les jeunes de l'UPI, ces derniers ont gagné en socialisation et se sont épanouis en créant un tissu relationnel et social avec les autres élèves ordinaires. Cependant, je crois qu'il me faut insister sur un des objectifs essentiels de l'intégration c'est-à-dire l'acquisition de compétences professionnelles solides de ces jeunes qui vont favoriser leur insertion.

Pour conclure ce témoignage, et peut-être si cela peut aider des collègues qui doivent participer à ce type d'intégration, j'insisterai sur la nécessité de préparer cet accueil, de mettre en place des méthodes pédagogiques adaptées quand cela est nécessaire.

Intégrer des jeunes de l'UPI dans un milieu ordinaire donne une autre dimension à notre métier d'enseignant et l'enrichit. Apporter des compétences professionnelles à ces jeunes en situation de handicap mental et favoriser leur insertion professionnelle n'est ce pas toute la mission de l'UPI et du Lycée Professionnel ?

SCOLARITÉ DES ENFANTS DÉFICIENTS AUDITIFS

Pierre Moreau • directeur pédagogique - IES centre Lestrade

Il y a les uns, pour lesquels le gain prothétique et les séances d'orthophonie en libéral, sont suffisants. Ils sont dans les classes et passent pratiquement inaperçus.

Puis il y a les autres, qui très tôt ont besoin de plus d'attention, d'aide et de soutien. La plupart sont nés dans une famille entendante qui naturellement fait le choix d'une éducation oraliste dans un premier temps. Le corps médical conseille la famille et l'oriente vers des prothèses auditives classiques ou bien vers l'implant cochléaire.

L'enfant grandit entouré d'une orthophoniste, d'une psychomotricienne voire d'une psychologue qui le stimulent dans le cadre de ce qu'on appelle l'éducation précoce par un Service de Soins et d'Éducation Spécialisée à Domicile (S.S.E.S.D)

Vient l'heure de son entrée à l'école maternelle. Il fait alors connaissance avec un nouvel intervenant l'enseignant spécialisé. Il s'agit alors d'un SSEFIS, Service de Soutien à l'Éducation Familiale et l'Intégration Scolaire. Si l'enfant est entré dans le langage oral, est intelligible et accepte comme les enfants de son âge les règles sociales, il y a fort à parier que sa scolarisation s'annonce bien. L'enseignant qui le scolarise est d'ailleurs passablement étonné du déploiement de forces et du nombre d'interventions dont l'enfant bénéficie sur le temps scolaire.

En revanche si l'enfant déficient auditif a des difficultés à rentrer dans le langage oral, s'il a besoin de beaucoup d'éléments de la langue des signes française pour construire le sens des messages reçus et n'est pratiquement pas intelligible quand il s'exprime, nous sommes en situation d'alerte. Bien sûr, chacun des protagonistes se dit qu'il faut lui donner du temps et continuer à le stimuler et le valoriser. Néanmoins le dispositif lié à sa scolarisation prend là toute sa valeur. Qu'il s'agisse de mettre au point son projet personnalisé de scolarisation, d'organiser dès que c'est nécessaire des équipes de suivi, la communication entre sa famille et tous les adultes qui travaillent auprès de lui devient primordiale. Il s'agit de mettre en cohérence les demandes et les façons d'être auprès de l'enfant afin qu'il comprenne que sa différence est réellement prise en compte et que son bien être et sa réussite importent à chacun.

Facile à dire ! Facile à faire ? Évidemment non, car la famille veut être rassurée, les professionnels doivent être positifs et cependant dire les difficultés rencontrées. L'école garde son calme pendant la petite et moyenne section puis commence à douter quand l'enfant malgré tout, reste très peu intelligible et éprouve des difficultés à comprendre les consignes qu'il reçoit.

Se posent alors les questions suivantes : jusqu'à quel point le retard de langage et de parole est-il jouable pour l'enfant ? Le ralentissement de cycle est-il une opportunité pour lui d'enrichir son langage ? Sommes-nous toujours dans le bien être et l'épanouissement de l'enfant ? Avons-nous su préserver sa curiosité d'apprendre ou bien s'est-il heurté tant de fois à l'échec qu'il a une mauvaise image de lui ? La famille doit alors prendre une décision psychologiquement coûteuse…

Mais rassurons-nous, l'intégration n'est pas seulement un parcours semé d'embûches, elle est aussi l'occasion pour chacun d'être surpris, de s'interroger, de repenser ses pratiques et de découvrir que les élèves entendants en sont aussi les grands bénéficiaires. Vivre ensemble, ce n'est pas qu'une formule !

ENSEIGNER AUPRÈS D'ÉLÈVES DÉFICIENTS VISUELS

Michel Clerc • enseignant spécialisé - IES centre Lestrade / ASEI

Enseignant spécialisé auprès d'élèves déficients visuels et aveugles, je travaille au centre de Lestrade (ASEI), à Ramonville Saint-Agne, depuis 1985. Après avoir assuré, pendant dix ans, la prise en charge institutionnelle d'adolescents et de jeunes adultes, j'ai rejoint en 1996 le SAAAIS (Service d'Aide à l'Acquisition de l'Autonomie et à l'Intégration Scolaire) au sein duquel une équipe pluridisciplinaire met en place des actions de partenariat avec les familles et les établissements d'accueil, afin de permettre le déroulement de la scolarité en milieu ordinaire et l'intégration sociale dans des conditions prenant au mieux en compte les incidences du handicap. Cette équipe pluridisciplinaire est constituée d'intervenants habituels des services de suite (enseignant spécialisé, assistante sociale, éducateur spécialisé, psychologue, psychomotricien, ergothérapeute) et de professionnels dont le champ de compétences est en lien direct avec la déficience visuelle (médecin ophtalmologiste, orthoptiste, maîtres de braille, rééducateurs en locomotion et en Activités de la Vie Journalière).

Le SAAAIS s'adresse à des jeunes déficients visuels et aveugles scolarisés à l'école élémentaire, au collège, au lycée ou poursuivant leurs études dans l'enseignement supérieur. Mon rôle se décline selon cinq dominantes :

- j'informe les professionnels du milieu d'accueil des incidences de la déficience visuelle sur la situation pédagogique ;
- je conseille l'enseignant ou l'équipe pédagogique d'accueil sur les stratégies à mettre en œuvre pour permettre à l'élève de travailler dans des conditions adaptées aux exigences et aux contraintes liées à son handicap ;
- j'étudie les adaptations techniques susceptibles de permettre à l'élève de travailler dans de meilleures conditions de confort visuel, notamment l'équipement informatique individuel ;
- je définis les conditions de mise à disposition des documents de travail en braille, en relief, en gros caractères, sous format numérisé, sur support sonore, en relation avec les enseignants d'accueil et le laboratoire de transcodage du centre de Lestrade ;
- j'interviens directement auprès de l'usager, le plus souvent dans l'établissement d'accueil, parfois au Centre de Lestrade, selon une fréquence liée à la problématique visuelle.

Ces interventions directes constituent l'essentiel de mon travail. Elles peuvent prendre plusieurs formes :

Utilisation d'un panneau de calcul en braille : Le Dattiloritmica braille

- des séquences d'observation de l'enfant en classe, visant à affiner l'évaluation des besoins ;
- des séquences de remédiation, individuelles, dès lors que les contraintes liées à la déficience visuelle nécessitent de reprendre un travail non terminé, d'expliciter en situation duelle un élément de contenu mal assimilé ;
- des séquences d'apprentissage individuelles, visant la maîtrise :
  - de compétences dont l'appropriation en grand groupe est rendue problématique par l'atteinte visuelle : cartographie, géométrie, lecture de graphiques, utilisation des calculatrices, repérage dans les textes…
  - de compétences méthodologiques : compréhension des consignes, organisation du travail personnel, rangement des documents, utilisation des documents agrandis…
  - de compétences spécifiques : apprentissage de la dactylographie, de l'informatique spécialisée.
  - la prise en charge de l'élève déficient visuel au sein d'un petit groupe d'enfants de la classe, visant à faciliter son intégration dans la classe ;
  - la prise en charge de petits groupes d'enfants déficients visuels dans le cadre de regroupements pluridisciplinaires au centre de Lestrade, dont le but est de permettre à chaque usager participant une meilleure prise de conscience de ses difficultés et de ses potentialités, dans le cadre d'activités pédagogiques visuellement sensibles.

Mes interventions diffèrent sensiblement selon le niveau de scolarisation de l'élève et son code d'accès à l'écrit

Utilisation d'une machine à écrire en braille : la Perkins

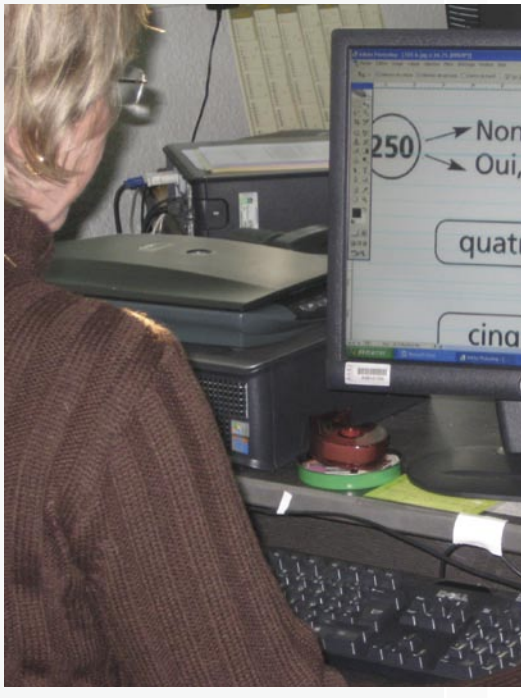
(braille ou noir agrandi). Les interventions directes auprès des utilisateurs du code braille sont élaborées en complémentarité avec celles des professeurs de braille, autour d'une répartition de l'acquisition des compétences qui relèvent de l'apprentissage de la technique braille, de l'utilisation du code braille en situation scolaire, de l'acquisition des compétences méthodologiques liées au code tactile, de la maîtrise d'autres moyens d'accès à l'information : utilisation des schémas en relief, de supports vocaux.

Dans le cadre des rencontres avec les familles, des relations avec les autorités de tutelle, avec les structures de l'ASH, des interventions de formation en direction des enseignants et des AVSi, l'enseignant spécialisé se situe en position d'expertise pédagogique. Il doit notamment mettre en perspective, à partir de l'analyse des conditions actuelles de la scolarité de l'usager, les contraintes à venir, et proposer s'il y a lieu les adaptations du cursus scolaire susceptibles d'en favoriser le bon déroulement.

En 1996, il fallait encore souvent convaincre les personnels des établissements d'accueil que la scolarisation en milieu ordinaire était un facteur essentiel de l'épanouissement d'un enfant malvoyant, et qu'un accompagnement spécialisé était à même de la rendre viable. En particulier depuis cette année scolaire, tous ont pris conscience du contenu de la loi du 11 février 2005 : la scolarisation des élèves en situation de handicap doit se dérouler en milieu ordinaire, avec exceptionnellement et ponctuellement un accueil en milieu institutionnel. L'attente exigeante de conseils et de solutions en est considérablement accentuée. La compétence des enseignants travaillant en service de soins réside dans l'aptitude à répondre avec efficience à ces questionnements, à les anticiper, à aider à leur formulation, et à élaborer des stratégies de réponse dans le cas de nouvelles problématiques.

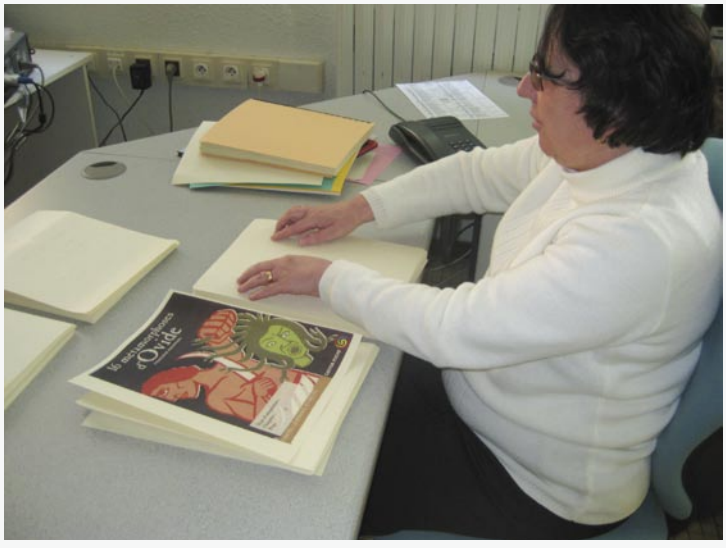
Parmi les nouvelles problématiques, celle de la maîtrise des TICE, comme outil de compensation du handicap visuel, est devenue majeure. Le développement et la généralisation des matériels informatiques portables ont considérablement modifié les conditions de scolarisation des élèves malvoyants. Dans les années 90 sont en effet apparus les premières interfaces graphiques, et les dispositifs en permettant l'accès au public malvoyant : les logiciels loupes, les logiciels de revue d'écran qui restituent les informations visuelles sous forme vocale ou sur une tablette affichant des signes braille éphémères. Depuis le plan Handiscol et la mise à disposition de matériel en prêt aux enfants en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire, plus de la moitié des élèves malvoyants utilisent un ordinateur portable en classe, souvent comme outil unique d'écriture. C'est pour beaucoup le canal privilégié d'accès aux ressources.

Ma mission s'est dans ce contexte sensiblement modifiée : dans nombre de situations, la nécessité d'assurer une formation en informatique spécialisée, visant à rendre l'élève aussi autonome avec un ordinateur portable que le sont ses camarades avec leurs cahiers, est devenue la première mission pédagogique. J'ai finalisé en 2003 un support informatique d'apprentissage de la dactylographie grâce auquel les usagers du SAAAIS apprennent à saisir sans regarder le clavier, et élaboré les contenus d'une formation en informatique spécialisée. L'axe principal de cette formation, outre la maîtrise des logiciels d'accès à l'informatique, est le pilotage du micro-ordinateur sans recourir à la souris, grâce aux raccourcis claviers. La maîtrise de cette compétence permet à l'élève malvoyant de travailler sans fatigue visuelle excessive.



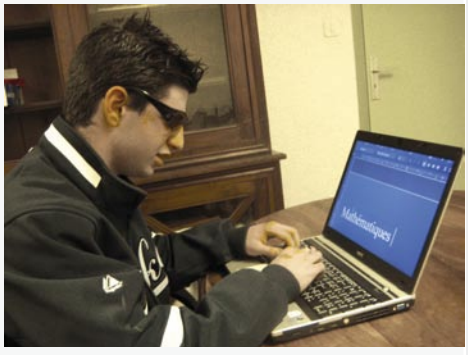
Un des enjeux des années à venir se situe dans l'amélioration des modalités d'accès aux ressources écrites : les manuels scolaires, les romans, les dictionnaires, les encyclopédies, la presse. Ces modalités ont considérablement évolué

depuis dix ans : de plus en plus de ressources sont aujourd'hui disponibles sous un format numérique, directement accessibles à l'élève sur son ordinateur adapté. Les supports qui n'existent qu'au format papier sont adaptés au centre de Lestrade par le laboratoire de transcodage, dont l'activité dans le domaine du texte en gros caractères s'est transformée depuis 1996 : les documents alors agrandis par reprographie en noir et blanc pour les élèves déficients visuels le sont aujourd'hui tous en couleur, éventuellement recomposés pour en améliorer la lisibilité, et les manuels scolaires jusqu'à présent agrandis sur papier sont de plus en plus souvent proposés aux élèves sous forme numérique.

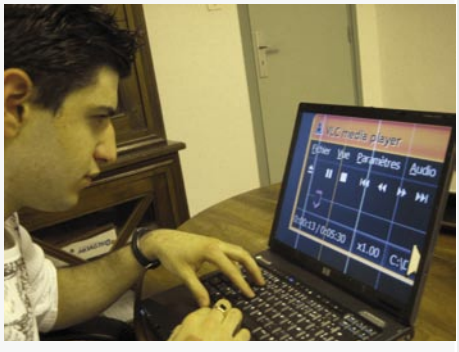


L'enseignant spécialisé travaillant dans un SAAAIS est à la fois un pédagogue, un technicien, et une personne-ressource. Il doit savoir situer ses interventions dans les nouveaux cadres législatifs (quel lien identifier entre les contraintes liées à la mal voyance et le socle commun de connaissances et de compétences ?), intégrer dans sa pratique de nouveaux dispositifs (la dictée vocale peut-elle devenir un outil efficient de prise de notes ?), et sensibiliser les élèves et leur famille à l'évolution des moyens d'accès à l'écrit (les dispositions liées à la récente loi sur les droits de l'audiovisuel et droits voisins de la société de l'information, censées contraindre les éditeurs à proposer aux personnes empêchées de lire un accès aux fichiers numérisés de leurs productions, vont-elles permettre l'essor attendu de l'offre informative et culturelle en direction de ce public ?).

Relecture par une enseignante non voyante, d'un ouvrage transcodé en braille pour une élève déficiente visuelle scolarisée en 6e



Alex est un élève de seconde, étudiant au lycée Ste Marie de Nevers à Toulouse. Il est atteint de la maladie de Stargardt, une affectation de l'œil liée à une altération progressive (dystrophie) de la région centrale de la rétine.
Elle se manifeste par la survenue rapidement progressive d'une baisse importante de l'acuité visuelle des deux yeux, non réversible.
À ce jour, Alex, un véritable as du clavier, utilise comme outil de travail un portable muni de logiciels spécifiques tel que « Zoom Text ».



LES ENJEUX DE LA SCOLARITÉ EN ITEP

Dominique Malhaire • directeur de l'ITEP L'Oustalet - Association ARSEAA

Décret n° 2005-11 du 6 janvier 2005 fixant les conditions techniques d'organisation et de fonctionnement des instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques

« Les ITEP accueillent les enfants, adolescents ou jeunes adultes qui présentent des difficultés psychologiques dont l'expression, notamment l'intensité des troubles du comportement perturbe gravement la socialisation et l'accès aux apprentissages. Ces enfants, adolescents et jeunes adultes se trouvent, malgré des potentialités intellectuelles et cognitives préservées, engagés dans un processus handicapant qui nécessite le recours à des actions conjuguées et à un accompagnement personnalisé ».*

Pour mettre en œuvre l'ensemble des missions qui lui sont confiées, l'ITEP dispose d'une équipe interdisciplinaire qui conjugue des actions thérapeutiques, éducatives et pédagogiques sous la forme d'une intervention interdisciplinaire réalisée en partenariat avec les équipes de psychiatrie de secteur, les services et établissements de l'éducation nationale et, le cas échéant, les services de l'aide sociale à l'enfance et ceux de la protection judiciaire de la jeunesse.

L'admission dans l'ITEP est prononcée par le directeur après décision de la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH). L'ITEP élaborera le projet personnalisé d'accompagnement (PPA) qui devra répondre aux préconisations du projet personnalisé de scolarisation (PPS) élaboré en amont par l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH.

• *DIMENSION PÉDAGOGIQUE*

L'ITEP doit favoriser le maintien ou préparer le retour des jeunes qu'il reçoit dans les écoles ou les établissements scolaires. À cette fin, sous la responsabilité de son directeur et conformément aux objectifs fixés pour chaque enfant à partir du projet de scolarisation (PPS), l'ITEP et en particulier l'unité d'enseignement, contribue à assurer, avec l'ensemble des membres de l'équipe de suivi de la scolarisation, la continuité de son parcours scolaire, en permettant ses apprentissages et la poursuite de son parcours de formation.

Ainsi l'équipe pédagogique de l'ITEP, constituée en unité d'enseignement, met en œuvre les actions pédagogiques adaptées, en fonction des modalités de scolarisation et des objectifs prévus par le PPS (et en articulation avec le projet personnalisé d'accompagnement) de chaque enfant, lesquels peuvent être variés :

- scolarité en milieu ordinaire à temps partiel, voire à temps plein,
- scolarisation intra ITEP, qui peut constituer une étape transitoire mais souvent nécessaire, pour créer les conditions d'un changement dans les dynamiques de résistance et d'opposition mises en place par un jeune, notamment au regard de la scolarité.

Dès que la dynamique évolutive de l'enfant ou de l'adolescent permet d'envisager la mise en place d'une scolarité en milieu ordinaire (temps partiel – temps plein), ou l'augmentation de présence à l'école ou au collège après consultation des parents, l'équipe interdisciplinaire de l'établissement ou du service en fait part à l'enseignant référent. Cette proposition est alors discutée avec les parents, en tenant compte de la position du jeune. L'inflexion ou la modification du PPS sera alors entérinée par l'équipe de suivi de la scolarisation, dans le cadre de ses missions.

L'articulation du projet personnalisé d'accompagnement (PPA) et du projet personnalisé de scolarisation (PPS) appelle dans sa mise en œuvre des ajustements à la dynamique évolutive d'un jeune. Il requiert des échanges et des concertations régulières entre toutes les parties concernées.

** Cf. : Décret ITEP du 6 janvier 2005 et circulaire ITEP du 14 mai 2007.*

LA CLASSE ANNEXÉE D'ITEP

Lionel Canevèse • directeur pédagogique - ITEP St Exupéry de Villemur sur Tarn - Association BEP 31

L'ITEP Saint-Exupéry accueille 44 jeunes de 6 à 14 ans en internat et demi-internat. Chaque année plus d'une trentaine de ses usagers sont scolarisés à temps partiel ou complet, dans les classes des écoles primaires du secteur et/ou dans les classes spécialisées de l'établissement.

L'unité d'enseignement de l'ITEP comporte 3 classes, une interne et les deux autres « annexées ». Ces deux classes qui accueillent chacune un effectif de 9 à 12 élèves sont implantées dans les deux écoles élémentaires de Villemur. Ces deux classes occupent une place importante dans le dispositif de scolarisation et répondent à des objectifs bien précis :

• Permettre aux jeunes accueillis à l'ITEP de poursuivre leur scolarité dans un environnement ordinaire tout en confortant leur socialisation.

• Favoriser les projets de scolarisation à temps partiel dans les classes élémentaires non-spécialisées.

LA MAIN À LA PÂTE
PLAN DE RÉNOVATION DE L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES ET DE LA TECHNOLOGIE À L'ÉCOLE

SCIENCES ET HANDICAP : DÉMARCHE D'INVESTIGATION ET INTERDISCIPLINARITÉ AU COLLÈGE

CSES JEAN LAGARDE (ASEI) « Le Parc Saint-Agne » — Ramonville Saint-Agne — Académie de Toulouse
Pierre BONNEFOND – IA31 – Académie de Toulouse

NOTE :

À la demande de l'Académie des Sciences française et de l'Académie des Sciences chinoise, ce projet a été présenté au Sino-French Symposium on Science Éducation – « La main à la pâte » – Kunming, Yunnan, P.R. China – octobre 2007. Pour cette communication, afin de présenter le contexte de ce projet, deux films ont été réalisés par le CRDP de Haute-Garonne : « Quand le courant passe » et « Les mots circulent ». Suite à la demande du programme national chinois Learning by doing, des adaptations en chinois et en anglais de ces films ont été réalisées par le CNDP.

RÉSUMÉ :

En application des nouveaux programmes de sciences au collège, l'adaptation de la démarche d'investigation pour l'enseignement des sciences à des élèves handicapés moteurs et sensoriels s'appuie sur l'interdisciplinarité : disciplines scientifiques et maîtrise de la langue sont abordées conjointement. La démarche d'investigation s'établit entre autres sur deux actions : manipuler et écrire sa recherche. Ces deux actions sont matériellement problématiques pour les élèves handicapés moteurs et sensoriels. Il s'agit donc d'utiliser les habitudes et les aptitudes de mémorisation et de conceptualisation des élèves, particulièrement soutenues par la verbalisation des différentes étapes de construction de leur raisonnement qui permet la prise de conscience de la démarche mise en œuvre et la valorisation de leur investigation (ou stratégie) et pas du résultat seulement. L'interdisciplinarité implique des équipes d'enseignants et permet autant la maîtrise de la langue que la pratique scientifique. Enfin, une réflexion sur l'évaluation (maîtrise de la démarche d'investigation, acquisition des connaissances scientifiques, mise en écrit) a également été menée par l'équipe dans ce cadre.

I • CADRE ET CONTEXTE DU PROJET

Le centre Jean Lagarde est un des établissements de l'ASEI (Agir Soigner Éduquer Insérer).
Les spécificités du centre Jean Lagarde sont d'assurer un accompagnement médico-social mais aussi une scolarité secondaire (collège, lycée et classes de techniciens supérieurs) grâce au partenariat avec l'académie de Toulouse qui met des enseignants à disposition.
C'est le seul établissement en France qui accompagne trois types de handicaps (moteur, visuel et auditif). Il permet ainsi la scolarisation de près de 200 jeunes de 11 à 25 ans.
Les 3 modalités d'accompagnement sont :

- au centre Jean Lagarde pour suivre une scolarité adaptée au handicap et les soins nécessaires ;
- en « intégration collective » au sein de classes du centre implantées dans des collèges toulousains ;
- grâce à un suivi individuel en milieu scolaire ordinaire.

Contexte :

En 2002, le Plan de rénovation de l'enseignement des sciences et de la technologie à l'école (PRESTE) débouche sur une réforme des programmes de l'enseignement des sciences et des technologies à l'école primaire, qui préconise la mise en œuvre de la démarche d'investigation.
Afin de favoriser la continuité des enseignements, à partir de l'année scolaire 2005 – 2006, de nouveaux programmes de sciences de la vie et de la terre, de physique / chimie et de technologie, privilégiant la démarche d'investigation, sont progressivement mis en application dans les collèges.

D'autre part en 2005, deux nouvelles lois concernant la scolarisation des personnes handicapées sont promulguées :

- 11 février 2005 : « Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées »,
- 23 avril 2005 : « Loi d'orientation pour l'avenir de l'école », où sont mentionnés les « droits des élèves handicapés à l'éducation ainsi que la responsabilité du système éducatif comme garant de la continuité du parcours de formation de chacun ».

En conséquence, l'inscription de ce projet au « projet d'établissement » a permis la constitution d'une équipe comportant des enseignants de sciences, de lettres, le professeur documentaliste et des assistants d'éducation.

II • PROBLÉMATIQUE

Comment mettre en œuvre la démarche d'investigation dans le cadre des nouveaux programmes de sciences avec des enfants handicapés ?

Quelles pratiques ? Quelles adaptations ? Quels outils ? Quels effets ?

III • OBJECTIFS

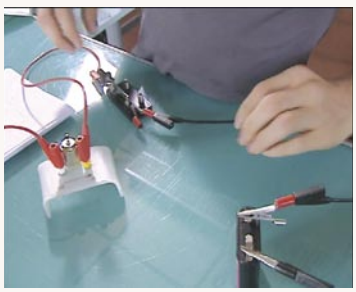
• **Objectif du dispositif :** favoriser la scolarisation des enfants handicapés ; favoriser le parcours scolaire de chacun par la dimension interdisciplinaire du projet ; favoriser la mise en œuvre de la démarche d'investigation dans l'enseignement des sciences.

• **Objectifs pédagogiques :** permettre aux élèves d'acquérir un savoir scientifique et de maîtriser la démarche d'investigation (formulation d'hypothèses, construction d'un dispositif expérimental avec du matériel, infirmation ou confirmation des hypothèses pour établir une règle généralisable).

IV• MISE EN ŒUVRE DU PROJET EN CLASSE DE 5E ET DE 4E

Public : durant deux années scolaires (2005-2007) cette expérimentation a concerné 35 élèves de 5e et de 4e du centre Jean Lagarde Ramonville Saint Agne.

Les thèmes des séquences expérimentées ont été choisis par l'enseignant en sciences en fonction de différents critères : adéquation avec les nouveaux programmes de sciences, facilité à mettre en œuvre une démarche d'investigation, faisabilité matérielle et humaine. Dans le cadre de ce projet, les thèmes retenus ont été les suivants :



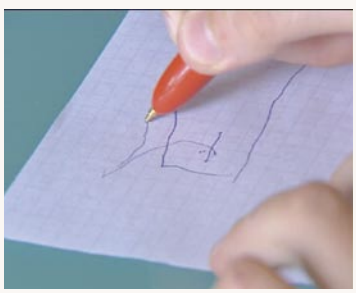
- découverte du circuit électrique,
- conducteurs et isolants,
- circuit en série ou en parallèle,
- quel générateur pour quelle lampe ?
- les changements d'état,
- les couleurs.
- l'eau boueuse.

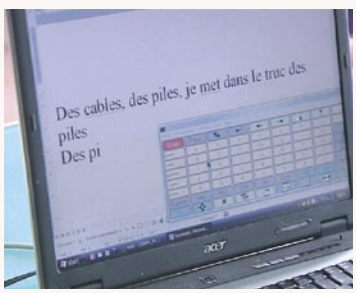
Une séquence comporte plusieurs étapes. Elle est élaborée en concertation entre l'enseignant de sciences, le professeur documentaliste ou l'assistant d'éducation et l'enseignant de lettres. La continuité pédagogique est assurée par l'enseignant documentaliste ou par un assistant d'éducation. L'enseignant de sciences propose le thème à la documentaliste qui rencontre alors le professeur de français afin d'associer cette thématique au point du programme correspondant et au domaine d'intérêt abordé en maîtrise de la langue.

Étape 1 : séance « sciences physiques »

En salle laboratoire de sciences, avec le professeur de sciences physiques.

La séance se déroule conformément à la démarche d'investigation : questionnement, émission d'hypothèses, expériences, confrontation avec les hypothèses de départ, conclusion, utilisation et mise en forme des résultats (écriture, lien vers d'autres enseignements…).
L'enseignant pose une question problème, sollicite des hypothèses, demande la liste du matériel nécessaire. Il met en place une période d'expérimentation avec relevés de résultats, des schémas et des tableaux. Les élèves ont à leur disposition deux feuilles, une pour leurs hypothèses et une pour leurs expérimentations et leurs résultats. La difficulté à écrire et dessiner se pose dès le début de la séance. L'adulte chargé de la prise de note inscrit au tableau toutes les hypothèses des élèves, leurs demandes en matériel, leurs remarques, leurs conclusions. Le matériel est fourni à la demande qui doit répondre à des exigences de formulation : exactitude des termes, pertinence face à l'utilisation prévue. Les montages et expériences sont réalisés par les élèves et selon les besoins, un assistant aide les élèves trop handicapés pour manipuler. Les résultats des expériences et des manipulations sont transmis à la classe qui valide les protocoles en repérant et analysant les erreurs.



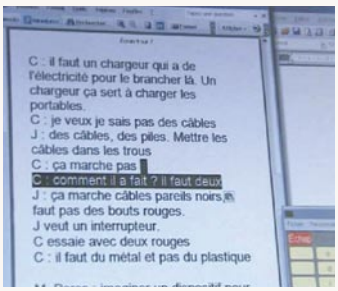


Les élèves réalisent des schémas.
Tout ce qui a été dit est donc conservé sous forme d'écrit puis tapé et remis aux élèves en cours de français. Lors de certaines séances des photos sont prises.

Étape 2 : séance « maîtrise de la langue » : rédaction collective à partir des notes

Au cours de cette séance avec la professeur de français, il s'agit de rédiger un compte rendu de la première étape selon des types de textes étudiés (récit, théâtre, article de journal…), de transformer l'oral en langue écrite avec ses codes qui sont alors mis en relief, d'utiliser des compétences de rédaction (dialogues, usage des temps, des pronoms, des connecteurs…), de faire appel à la mémorisation des événements de la séance et des notions scientifiques découvertes.

Étape 3 : vers le texte scientifique de référence


C : il faut un chargeur qui a de l'électricité pour le brancher là. Un chargeur ça sert à charger les portables.
C : je veux je sais pas des câbles
J : des câbles, des piles. Mettre les câbles dans les trous
C : ça marche pas
C : comment il a fait ? Il faut deux
J : ça marche câbles pareils noirs, il faut pas des bouts rouges.
J veut un interrupteur.
C essaie avec deux rouges
C : il faut du métal et pas du plastique

Soit l'enseignant de sciences donne un récapitulatif du cours, écrit scientifique de référence ; soit le texte produit est utilisé en cours de sciences pour la rédaction d'un texte scientifique qui sera la référence à mémoriser.

Étape 4 : évaluation

L'évaluation des élèves porte sur des connaissances et des concepts, mais aussi sur l'acte expérimental (capacité à envisager une expérience), et sur la capacité d'abstraction et la capacité à transférer des savoir-faire. Elle se déroule donc en cours de sciences en trois étapes :

- une question est posée, il est demandé de proposer une expérience en précisant ce qui va être observé et la liste du matériel (individuelle) ;
- les élèves préparent un tableau qui rend compte de l'expérience et réalisent celle-ci en groupe ;
- les élèves déduisent une conclusion d'un tableau ou d'une courbe donnés par l'enseignant (individuel).

V • ANALYSE ET BILAN

• Indicateurs de suivi du projet :

Plusieurs indicateurs ont été sélectionnés pour évaluer ce projet :

- quelles sont les difficultés rencontrées par les enfants handicapés lors d'activités expérimentales ?
- quelles sont leurs pratiques d'apprentissage en raison de leur handicap ?
- quelles adaptations pédagogiques et techniques pour répondre aux besoins de ces enfants ?
- quel est l'impact de cette action sur la scolarisation des enfants handicapés ?
- quels effets sur les enseignants eux-mêmes ?

• Effets attendus :

- Les échanges entre les savoir faire : la réutilisation en français de savoirs scientifiques et l'utilisation en sciences de l'écrit produit pour produire une autre forme d'écrit doivent permettre de préciser les notions, de les mémoriser, de savoir les communiquer.
- L'attrait pour la démarche d'investigation et par conséquent pour les sciences.

Une modification des comportements face à la demande scolaire. (voir « effets sur les élèves ci-après).

• Constats :

• Quelle pratique ?

La pratique pédagogique est « normale », en conformité avec les programmes officiels, avec des classes à effectifs réduits : 7 à 10 élèves. L'organisation de la séquence nécessite une coordination entre les enseignants de sciences et ceux de français. Le travail se fait par groupes, constitués de manière à ce qu'il y ait toujours un élève capable de manipuler. Les hypothèses, les suggestions et les conclusions sont du ressort de l'ensemble du groupe.

• Quelles difficultés ?

Pas de difficulté dans la mise en œuvre de la démarche d'investigation.

La manipulation du matériel est parfois difficile en raison du handicap.

Les différentes phases d'écriture peuvent être aussi très difficiles voire impossibles pour certains élèves.

Enfin certains élèves ont du mal par rapport à l'étalement temporel de la séquence en raison des contraintes d'emploi du temps.

• Quelles adaptations ?

- Une organisation en binôme ou l'accompagnement par un assistant vie scolaire permettent de surmonter les problèmes d'écrit et de manipulation.
- L'activité n'est pas individuelle mais en petits groupes, deux enseignants sont présents dont un permet la continuité pédagogique interdisciplinaire (l'adulte preneur de note est présent à la séance en sciences et à la séance en français).
- La présence d'un assistant est nécessaire pour les jeunes ayant de fortes difficultés motrices.
- L'outil informatique (traitement de texte, logiciel de dessin) est un support indispensable par rapport à l'organisation même des enseignements.

• Quels effets sur les élèves ? :

- goût pour l'activité,
- grande participation très active de tous les élèves en cours de sciences physiques et en cours de français,
- valorisation de l'expression orale, outil de mémorisa

tion pour beaucoup d'élèves en difficulté face à l'acte d'écrire,
- mise en évidence de stratégies par les enfants qui n'écrivent pas (voir plus haut),
- valorisation des élèves « peu scolaires » (en difficulté par rapport à l'écrit, par rapport au handicap, au comportement) en changeant leur perception de leurs propres aptitudes,
- amélioration de la mémorisation des notions,
- importance du vécu lors de la séquence qui permet une mémorisation corporelle et relationnelle du moment d'expérimentation
- importance de l'expression dans la mémorisation et l'organisation des connaissances.

• **Quels effets sur les enseignants ? :**
- Cette action les a progressivement amenés à engager une réflexion sur leurs pratiques pédagogiques et plus particulièrement dans les domaines de l'enseignement des sciences et de l'évaluation.

Ils ont constaté que :
• « Ces élèves ont l'habitude d'utiliser leur mémoire auditive et de construire leur raisonnement et leur logique sans écrit »

▼

o importance du vécu lors de la séquence,
o importance de l'expression dans la mémorisation et de l'organisation des connaissances.

• L'écrit scientifique est référent de connaissances : dans un premier temps, les élèves produisent un compte rendu d'une démarche. Ce compte rendu, texte que les élèves s'approprient puisque rédigé par eux, peut également servir d'aide-mémoire.

• **Les éléments de réussites :**
- L'organisation des séances, la mise en œuvre de l'action quel que soit le degré ou le type de handicap des élèves.
- La rédaction des comptes rendus a pris des formes variées permettant un réinvestissement en écriture de différents types d'écrits : écrit théâtralisé, reportage journalistique, récit, diaporama (légendes).
- La prise de notes, par ceux qui le peuvent se développe pendant la séance ; l'écrit prend sa place petit à petit pendant les périodes de tâtonnement et d'hypothèses.
- Les groupes se constituent de manière à pouvoir manipuler, ce qui permet de ne pas limiter le champ des hypothèses.
- L'interdisciplinarité conduit à une réflexion commune qui fait avancer le dispositif pédagogique : l'équipe s'agrandit.
- Ce projet a induit une réelle dynamique de réflexion sur les pratiques pédagogiques, les acquis des élèves, l'établissement lui-même : son organisation, son fonctionnement et sur le système éducatif : ses enjeux actuels et ses orientations, au sein du centre Jean Lagarde : intégration dans le processus des assistants d'éducation, sensibilisation des enseignants de SVT, stage collectif autour de l'évaluation…

• **Les limites :**
Le handicap limite les progressions : lenteur, impossibilité (ex : un aveugle ne pourra pas lire seul, une élève Infirme Moteur Cérébral aura du mal à tracer une courbe ou à faire un schéma…)

Transférabilité du projet

Ce projet est très motivant pour l'équipe et les conditions matérielles restent favorables à la réalisation des séquences. Les réactions favorables des élèves à ce type d'enseignement contribuent à la pérennité de l'action au sein de l'établissement.
Ce dispositif, par son adaptation à un public d'élèves handicapés, semble transférable à des établissements qui accueillent des élèves handicapés, à des classes qui intègrent des élèves handicapés, mais aussi auprès des enseignants qui réfléchissent à la question de la reformulation dans des classes où la pratique de la langue tant orale qu'écrite est problématique.

• Conception du projet : Pierre Bonnefond (Académie de Toulouse), avec l'aide de Michel Peres et Marie Françoise Govin, professeurs au centre Jean Lagarde – ASEI de Ramonville Saint Agne

• Intervenants : Marie Bousquet ; Jérémy Castex ; Gwenaël Étienne ; Imène Fekrache ; Steven Lallemand ; Catherine Oubouh : élèves de 5°2
Michel Peres : professeur de physique ;
Marie-Françoise Govin : professeur documentaliste ;
Michèle Clavel : professeur de lettres
Nadège Delagnes : aide de laboratoire ;
Ingrid Hentges : auxiliaire de vie ;
Françoise Pebrocq : assistante d'éducation

• Remerciements :
M. Olivier Fournet – directeur du Centre Jean Lagarde — ASEI – Ramonville Saint-Agne (31)
Les équipes pédagogiques et médico-sociales du centre Jean Lagarde
M. Jourdy : directeur général de l'ASEI, 4 avenue de l'Europe, Parc Technologique du Canal, 31522 Ramonville Saint Agne Cedex

SCIENCES ET HANDICAP : DÉMARCHE D'INVESTIGATION ET INTERDISCIPLINARITÉ AU COLLÈGE

Accueil de classes maternelles au centre de ressources en sciences

Depuis octobre 2007, 4 classes de l'école maternelle Les gachots à Léguevin se sont déplacées au centre de ressources départemental en sciences situé dans l'école élémentaire Sylvain Dauriac à Toulouse.

Centre départemental de ressources en sciences
École Sylvain Dauriac
39 rue Paul Lambert
31 100 Toulouse
05 62 73 17 96
E-mail : sciences.31@ac-toulouse.fr
Site : http://pedagogie.ac-toulouse.fr/formation-ia31/sciences31/

Lors de deux concertations de début d'année scolaire, les enseignants ont bâti des séquences de classe intégrant ces séances au centre de ressources avec l'aide d'une enseignante ressources en sciences. Ces séquences ont permis aux classes de travailler sur :

- Quels sont les objets qui flottent ? en MS
- Les graines sont-elles toutes identiques ? en GS
- Quels animaux ressemblent le plus aux phasmes que nous élevons en classe ? en GS

Flotte/coule en MS

À l'école avant la venue au centre de ressources
Les élèves ont joué autour du bac à eau. Différents objets étaient à leur disposition. Ils ont ensuite effectué un premier tri, se sont posé des questions. Le résultat de ce tri a été présenté sur une affiche et apporté au centre de ressources ainsi qu'une première trace écrite.

Au centre de ressources
Là, répartie sur 2 ateliers, la classe continue ses expérimentations et manipulations :

- nouveaux tris d'objets choisis en fonction de différents paramètres (matière, forme.) : les enfants anticipent, manipulent ; les résultats et les remarques sont notés.
- Lecture d'une fiche de construction d'un bateau avec du matériel de récupération construction et test.

De retour à l'école…
Les élèves essayent de faire flotter de la pâte à modeler puis construisent des bateaux avec d'autres matériaux.

Les graines en GS (voir déroulement de séquence ci-dessous)

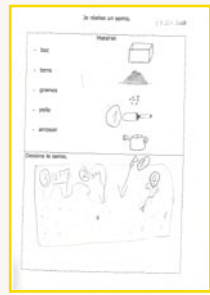
À l'école avant la venue au centre de ressources
Les belles de nuit du jardin d'école produisent des graines. Les enfants se questionnent. Que vont-elles devenir ? Quelles autres graines connaissons-nous ? Ils apprennent à nommer différentes graines. Ils les classent pour venir effectuer des semis au centre de ressources. Une affiche lexique est réalisée.

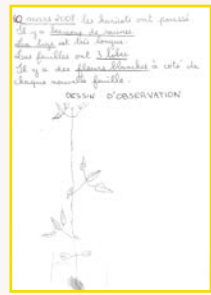
Au centre de ressources
Les graines sont cachées dans des sacs. Dans un premier temps les enfants essayent de les reconnaître au toucher, les décrivent (forme, taille ; texture) pour justifier leur réponse. Les sacs sont ouverts, les graines sont nommées : qu'apprenons-nous encore en les observant ?
La classe se répartit ensuite en 2 groupes :

- dessin d'observation des graines
- lecture d'une fiche de semis et réalisation des semis

Les élèves observent d'autres petits animaux (phasme et punaise)

La classe quitte le centre avec les bacs de semis.





De retour à l'école…
Les graines germent, les plantes se développent, fleurissent. Prochaine étape gourmande, dernière du cycle de vie… les gousses de petits pois.

Proposition de séquence sur les semis au cycle 1 (école maternelle «les Gachots » à Léguevin)

Compétences	Séances	Question ou situation de départ	Activités des élèves	Trace écrite
Utiliser le vocabulaire scientifique (graine), désigner les graines	En classe	La maîtresse apporte des graines différentes (taille, forme, couleur) : - des paquets de graines : petits pois, pois chiche, lentilles, fèves, haricots - des arachides, des noix sans coque, des amandes sans coque, un noyau d'avocat En groupe classe : Qu'est-ce que c'est ? Où les achète-t-on ? Qu'en fait-on ? (Relevé les représentations des élèves sur les graines.) Les enfants répondent et posent d'autres questions.	Les élèves nomment les graines. Ils expriment leurs représentations et se questionnent.	Affiche répertoire : Emballage (ou photo), graine collée + nom de la graine Que fait-on des graines ? (texte rédigé avec les enfants) Niveau de formulation : On sème les graines. Certaines graines se mangent. Conserver les questions des élèves sur une affiche.
Etre capable de décrire, comparer des perceptions élémentaires Savoir décrire la diversité du monde végétal	Au centre de ressources	Atelier 1 : (dirigé) Toutes les graines sont-elles identiques ? Atelier 2 : (avec l'ATSEM) Comment faire un semi ?(La lecture de la fiche s'est faite en groupe classe)	Atelier 1 : Décrire les graines au toucher puis à la vue puis les dessiner. Atelier 2 : Les élèves réalisent le semi puis font le dessin de la manipulation.	Atelier 1 : - affiche collective : tableau descriptif des graines - dessins individuels Atelier 2 : - dessin du semi
Reconnaître les manifestations de la vie végétale : reproduction, croissance. Retrouver l'ordre des étapes du développement d'un végétal. Savoir décrire la diversité du monde végétal : nommer les différentes parties de la plante tige, feuille, racine, fleur. Entretenir des plantations.	Suivi des semis en classe	Entretien du semi (arrosage)	Les élèves sèment, arrosent, dessinent chaque semaine les différentes étapes du développement (germination, croissance).	Dessin à différents moments du développement • Date • Dessin ou photo • Découpage de bandes de papier représentant la taille de la plante (croissance) • Phrase qui décrit les différentes étapes Que sont devenues les graines ? (texte rédigé avec les enfants) Niveau de formulation : Les graines ont germé. Les graines différentes ont donné naissance à des plantes différentes.
Connaître les besoins des plantes (lumière et eau)	Suivi des semis en classe	Que faut-il aux plantes pour grandir ?	Se documenter	Que faut-il à la plante pour grandir? (texte rédigé avec les enfants) Niveau de formulation : Pour grandir la plante a besoin d'eau et de lumière.

Reconnaître les manifestations de la vie végétale : reproduction, croissance. Retrouver l'ordre des étapes du développement d'un végétal. (notion de cycle) Nommer les différentes parties de la plante (petit pois, fève ou haricot) : fleur, gousse (fruit)…	En classe	Observation d'une gousse de petit pois, de haricot ou de fève à maturité. Qu'est-ce que c'est ? Qu'y a t-il à l'intérieur ? Ouverture de la gousse de petit pois.	Les élèves dessinent une gousse avec ses graines. Discussion du devenir de ces graines. Ils lisent un documentaire ou visualisent une cassette vidéo pour observer la reproduction et la notion de cycle (par vidéo du classeur Delagrave Cndp "unité et diversité du vivant").	Dessin d'élèves de chaque étape de développement (légendés). Dessin de la gousse Que contient la gousse ? (texte rédigé avec les enfants) Niveau de formulation : La gousse contient des graines. Je peux semer ces graines séchées. Elles donneront un plant de haricot.

Prolongement possible en techno :
Comment récupérer la graine du fruit sec ? (amande, noix, arachide, noisette)
A savoir pour l'enseignant (afin d'éviter la confusion fruit-graine):
Les fruits contiennent une ou plusieurs graines. Par exemple, la gousse de petit pois et les graines forment un fruit. Le brou, la coque et la graine de noix forment le fruit.

Les phasmes en MS (voir déroulement de séquence ci-dessous)

À l'école avant la venue au centre de ressources
L'élevage de phasmes a été installé dans la classe. Les enfants ont appris à l'entretenir. Ils ont observé les phasmes, les ont dessinés, ont réalisé des phasmes en pâte à modeler.

Au centre de ressources
Les élèves viennent chercher des réponses à 2 questions :
- Les phasmes sont-ils tous identiques ?
- Le phasme ressemble-t-il plus à l'araignée ou à la punaise gendarme ?

Ils observent et dessinent l'araignée et la punaise. Ces animaux sont ensuite comparés au phasme (ressemblances et différences) et un texte collectif est écrit.
Ils découvrent la diversité des phasmes par 2 moyens :
- observation de phasmes feuilles dans un terrarium
- diaporama sur les phasmes en consultation sur un ordinateur

De retour à l'école…
La classe observera la locomotion des phasmes, leur croissance et l'éventuelle éclosion des œufs…

Élevage de phasmes en GS (école maternelle Les Gachots à Léguevin)

Objectifs :
- installer et entretenir un élevage
- observer et décrire les phasmes
- observer et décrire des caractéristiques du vivant : locomotion et le développement des phasmes

séance	*Compétences travaillées en sciences*	*Activités des élèves*	*Trace écrite*
Installation de l'élevage	Respecter le vivant Reconnaître une manifestation de la vie animale : la nutrition	Découverte de l'élevage en grand groupe puis dans des moments en autonomie	Affiche : entretien de l'élevage
Relevé des représentations		Après quelques jours de présence de l'élevage, demander aux enfants de dessiner les phasmes (sans recours à l'observation) Confronter quelques dessins	Dessin individuel légendé
Mise en place d'un questionnement	Savoir se questionner	Les enfants se posent des questions sur les phasmes. Les questions sont classées par "thème" (morphologie, nutrition, reproduction...)	Affiche des questions
Quelles sont les différentes parties du phasme?	Savoir observer Savoir décrire et nommer Savoir représenter par le dessin	Observation guidée, dessin d'observation légendé	Dessin individuel légendé
Quelles sont les différentes parties du phasme?	Repérer une fonction de l'écrit : se documenter	Lecture collective d'un dessin scientifique légendé qui sera conservé sous forme d'affiche référente et dans les cahiers.	Dessin légendé Lexique : pattes, tête, bouche, yeux antennes, thorax, abdomen
Au centre de ressources : - Tous les phasmes sont-ils identiques? - Le phasme ressemble-t-il plus à l'araignée ou à la punaise gendarme?	Savoir observer Savoir décrire et nommer Savoir représenter par le dessin Savoir repérer des ressemblances et des différences	Atelier 1 : Observer, décrire et dessiner une punaise gendarme Atelier 2 : Observer. décrire et dessiner une	Dessins légendés de la punaise gendarme et de l'araignée des jardins Tableau de comparaison (compter les pattes, présence ou absence d'une bouche, des pattes, des antennes...)

		Atelier 3 : Légender des photos d'autres espèces de phasmes	Texte collectif Dessin individuel
Que deviennent les oeufs?	Connaître les stades de développement d'un animal et les fonctions (oeuf/ naissance ou éclosion ; jeune phasme/ croissance ; phasme adulte/ ponte)	Au coin regroupement les élèves répondent à la question collectivement. Le maître demande aux élèves : comment allons nous faire pour savoir qui a raison ? Investigation par recherche sur un documentaire Le maître propose de suivre le devenir de quelques oeufs isolés dans un terrarium (pulvérisations régulières pour maintenir une humidité suffisante à l'éclosion). Chaque jour sur une affiche les élèves collent l'éphéméride et l'étiquette correspondante au stade (oeuf, jeune phasme ou phasme adulte).	Affiche (éphéméride + étiquette du stade oeuf, jeune ou adulte) Cycle avec photos des stades
Comment se déplace le phasme?	Reconnaître une manifestation de la vie animale : la locomotion	Dans un atelier dirigé, les élèves observent un phasme qui se déplace (humidifier le terrarium pour augmenter le déplacement des phasmes).	Le phasme marche en utilisant ses pattes.

SCIENCES EN CLASSE MATERNELLE LSF (LANGUE DES SIGNES FRANÇAISE)

À Ramonville, les enfants sourds ou malentendants peuvent suivre une scolarité bilingue (français et Langue des Signes Française) de la maternelle à la terminale. L'expérience, débutée il y a plus de 20 ans, est unique en France. Une convention a été signée en 2007 entre l'association IRIS et l'éducation nationale. Les enseignants sont employés par IRIS ou par le rectorat de Toulouse. À l'école élémentaire Centre de Ramonville, les 3 classes LSF accueillent les élèves du CP au CM2. À la maternelle Sajus, Vanessa Andrieu accueille 16 enfants sourds dans sa classe (2PS, 6MS, 8GS). Elle est aidée par une assistante d'éducation et une ATSEM. Les 3 adultes de la classe sont sourds et s'expriment en LSF. Un interprète, employé par IRIS, est présent pour toutes les réunions de l'équipe pédagogique.

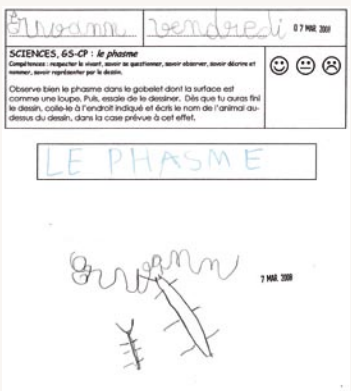
La classe est intégrée dans l'école maternelle au côté des classes ordinaires. Le projet d 'école est axé sur le domaine « Vivre ensemble ». Les enfants sourds sont intégrés en sport dans les autres classes. Ils participent aux sorties, aux spectacles, aux fêtes d'école. Les temps de récréation, de sieste et de cantine sont communs. Des activités de décloisonnement sont mises en place (cuisine, jeux d'orientation). Les enfants entendant sont initiés à la LSF pendant une demi-heure chaque semaine. En fin de GS, ils peuvent se « débrouiller » en LSF. Le bilan de ces échanges est très positif pour tous les enfants.
Différents projets scientifiques ont été menés cette année dans la classe de maternelle LSF : eau, recyclage des déchets, plantation de bulbes de jacinthes et élevage de phasmes.

L'élevage de phasmes

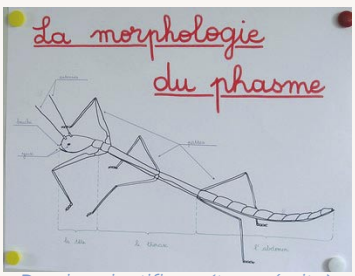
Chaque année la classe mène un projet élevage. Les enfants ont eu l'occasion de voir des phasmes l'an dernier dans une autre classe de l'école et étaient très motivés pour les étudier.
Quand la maîtresse apporte le terrarium c'est une vraie découverte pour les nouveaux élèves. Les questions fusent ! Alimentation, déplacement, reproduction mais aussi : les phasmes ont-ils une famille ? divorcent-ils ? Il faut trier les questions scientifiques, auxquelles on cherchera à répondre et celles qui relèvent de conceptions anthropomorphiste. Les enfants observent le terrarium, découvrent les besoins des animaux (nourriture, entretien du terrarium), leur apportent des soins réguliers. Ils prennent conscience de leur fragilité et apprennent à les manipuler avec beaucoup de respect.

Tous les vendredis, la classe décloisonne avec le CP LSF de l'école élémentaire du centre. Les CP et les GS mènent ensemble leurs recherches sur les phasmes au cours de différentes séances :

• **Morphologie :** dessin d'observation puis dessins guidés et légendés.
Les enfants observent les phasmes, les dessinent, apprennent à nommer les parties de leur corps et les comparent avec les animaux observés les 2 années précédentes (fourmis et escargots).



Dessin d'observation



Dessin scientifique (trace écrite)

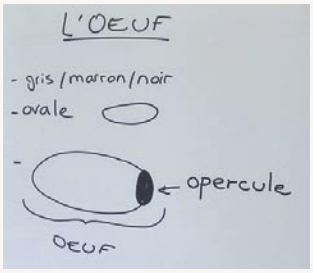
Dessin guidé et légendé

• **Déplacement du phasme :**
Les enfants se questionnent : Pourquoi ne tombe-t-il pas quand il marche la tête en bas ? Comment sont faites ses pattes ?
Ils observent les phasmes se déplacer, utilisent des loupes pour observer leurs pattes.

Notes de recherches collectives

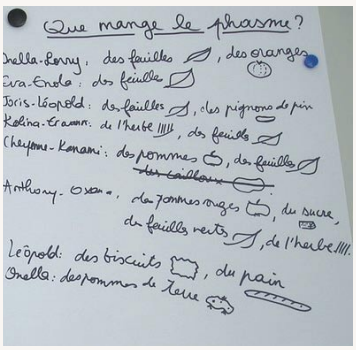
• **Naissance et croissance : observation des œufs**

Un jeune phasme est né dans la boîte des œufs et les enfants vont pouvoir suivre sa croissance, observer les différents stades de développement.



Notes de recherches collectives

• **Alimentation : Que préfère manger le phasme ?**



Notes de recherches collectives

Tableau collectif

Tableau individuel

Après documentation et tests, les enfants ont conclu que les phasmes de la classe préfèrent effectivement le lierre.

• **Comportement :**
Les enfants ont observé le comportement du phasme et se sont questionnés :
Pourquoi ressemble-t-il à du bois ? Pourquoi fait-il le bâton ? Pourquoi ne bouge-t-il pas dans la journée ? Ils ont fait des suppositions et se sont documentés.

Les traces écrites sont variées : collectives (liste, notes, tableau, dessin légendé) ou individuelles.
Au travers du projet, les enfants acquièrent de la patience et entrent dans une démarche scientifique. Ils se questionnent beaucoup, ont soif de connaissance. Ils enrichissent leur vocabulaire et apprennent à utiliser des termes scientifiques.

Prochaine étape ? Prendre conscience de la diversité du monde animal en accueillant des phasmes feuilles dans la classe puis se lancer dans un projet électricité au mois de mai.

LA MAIN À LA PÂTE
PLAN DE RÉNOVATION DE L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES
ET DE LA TECHNOLOGIE À L'ÉCOLE

suite de la page 30

• Faciliter les échanges, les interactions et les confrontations avec d'autres jeunes de la même tranche d'âge dans une démarche d'éducation commune à la citoyenneté.
• Développer les partenariats et la mise en place de projets communs avec la communauté scolaire.
• Préparer dans un cadre collectif ordinaire le passage de certains élèves au collège vers les enseignements adaptés ou généraux.

La classe annexée du fait de son implantation ne peut accueillir que des jeunes dont l'état psychique, même si des difficultés comportementales subsistent, est compatible avec une inscription dans une collectivité d'enfants évoluant dans un environnement scolaire ordinaire. Cette donnée est essentielle pour déterminer l'affectation de l'enfant en cohérence avec son projet personnalisé. Lequel, en fonction de l'évolution de l'enfant, doit définir les ajustements nécessaires et notamment la pertinence du maintien, de l'augmentation ou de la réduction du temps de présence dans la classe annexée ainsi que les possibles temps de scolarisation dans une classe élémentaire en concordance avec le P.P.S.

Par ailleurs, le fonctionnement de ces classes annexées doit tenir compte de certaines contraintes liées à l'organisation de l'école accueillante tels que les horaires, le niveau d'encadrement, les effectifs, les tranches d'âges, etc.

Enfin, les moyens mis en œuvre pour cette classe, tant au niveau de l'encadrement que des modalités d'organisation et d'interventions, doivent être évalués régulièrement en concertation avec l'équipe éducative de l'école pour autoriser un fonctionnement harmonieux du dispositif.

Dernier point important, l'existence d'une classe annexée doit être encadrée par la conclusion d'une convention validée par l'ensemble des partenaires concernés.

LES ENJEUX DE LA SCOLARITÉ EN IME

M. Tallier • directeur adjoint IME de Venerque - Association ARSEAA

Il y a trois ans, la loi « handicap » posait comme principe le maintien de l'enfant, de l'adolescent ou de l'adulte handicapé dans un cadre ordinaire de scolarité, de travail et de vie. De fait à ce jour, dans les IME trois formes de scolarisation cohabitent.

• **Une scolarisation à temps complet** dans une école ou un collège avec une prédominance d'élèves en CLIS (classe d'intégration scolaire) ou en UPI (Unité Pédagogique d'Intégration). Dans ce cas, les élèves sont suivis par un SESSAD, équipe pluridisciplinaire accompagnant chaque jeune dans le déroulement de son projet.

• **Une scolarisation à temps partiel** dans un établissement de l'Éducation nationale et le reste du temps dans l'IME. Cette définition est souvent retenue, aussi bien pour des jeunes qui éprouvent des grandes difficultés dans leurs classes E.N., que pour des jeunes qui progressivement développent un projet d'intégration.

• **Une scolarisation à temps plein dans l'IME** pour de nombreux jeunes qui ne sont pas rentrés dans les apprentissages ou qui à la suite d'un parcours dans l'école ponctué d'échecs répète ne peuvent plus continuer leur scolarisation dans une école ordinaire. Dans cette configuration, les jeunes ne bénéficient que d'une scolarité inférieure à 50 % du temps, les différentes prises en charge complétant les séquences horaires.

On note, un développement de formules qui permettent aux jeunes de renforcer leur socialisation et de développer leurs acquisitions, les classes annexées par exemple. Pour les acteurs de l'Éducation nationale et du médico-social, la scolarisation d'un jeune en situation de handicap ne peut réussir que si toutes les actions que l'on a développées pour et autour de lui, en particulier au niveau médical, paramédical et rééducatif, se poursuivent. Cela nécessite une coopération étroite entre les personnels de l'Éducation nationale et celui des établissements médico-sociaux où l'enfant est partiellement inscrit.

Le décret attendu devrait non seulement préciser les partenariats mais aussi inscrire les unités d'enseignement dans cette démarche volontariste, d'accès à la scolarisation en classe ordinaire pour tous les enfants qui pourraient le réaliser. Ces unités seraient le garant du maintien d'une scolarisation de qualité pour les jeunes qui au vu de leurs troubles ne peuvent pas s'inscrire dans une scolarisation à l'école.

ENSEIGNER DANS UN SERVICE DE SOINS

Mme Abescat • enseignante au centre Paul Dottin

L'enseignant qui exerce en service de soins dans un établissement pour enfants handicapés moteur et déficients physiques est un enseignant spécialisé titulaire du CAPA-SH option C. Il accueille des enfants présentant des pathologies diverses nécessitant des soins adaptés (rééducations, soins médicaux) et présentant des difficultés, d'ordre moteur, gestuel, et/ou d'apprentissage, liées à leur maladie ou handicap. Chaque élève bénéficie donc d'une prise en charge individualisée dont les modalités sont définies et mises en œuvre en partenariat avec les différents intervenants de l'établissement auprès de l'enfant (corps médical, paramédical, psychologues, partenaires éducatifs…), mais également en lien étroit avec la famille, partie prenante du projet de son enfant.

L'enseignant peut exercer selon plusieurs types de modalités :

- Le plus fréquemment, en « unité d'enseignement », ou école, au sein de l'établissement de soins comportant des classes dont l'effectif est réduit par rapport au classes ordinaires, et fluctuant au cours de la journée, de par les choix pédagogiques de l'enseignant (groupes de niveaux par exemple) mais aussi les contraintes imposées par les soins (temps de rééducations fixés pendant les horaires scolaires, soins ponctuels).
- Pour les enfants en situation post-opératoire ou de convalescence (en hospitalisation complète), l'enseignant du service peut intervenir en individuel au chevet des élèves ou dans une classe qui leur est réservée et où ils sont accueillis quelques heures par jour, toujours en coordination avec les soins. Il est à noter que beaucoup de ces enfants sont habituellement scolarisés en milieu ordinaire. L'enseignant spécialisé doit alors entrer en contact avec l'école afin de poursuivre les apprentissages de la classe d'origine de manière à ce que l'élève ne soit pas en décalage avec sa classe à son retour.
- Il peut enfin intervenir dans le cadre du SSESD (Service Spécialisé d'Enseignement et de Soins à Domicile) auprès d'enfants scolarisés en milieu ordinaire. Il participe alors activement à l'élaboration du Projet personnalisé de scolarisation de l'élève. Il a également pour mission d'informer l'enseignant d'accueil sur les conséquences du handicap dans la scolarité et la vie quotidienne de l'élève, apporter des conseils d'ordre pratique sur l'aménagement des locaux, l'installation de l'élève, proposer des aménagements des tâches et des rythmes, l'adaptation des supports, exercer des actions d'étayage et de remédiation d'ordre méthodologique ou dans des domaines d'apprentissage en particulier.

Enseigner en établissement de soins nécessite :

- une observation et une écoute attentive de ces enfants,
- des connaissances relatives aux conséquences du handicap ou de la maladie dans la scolarité de l'élève, et notamment les difficultés d'apprentissage liées à certaines pathologies,
- des connaissances sur le matériel, les installations, les adaptations, les logiciels utilisables par ces enfants,
- une collaboration étroite et concertée entre les différents partenaires,
- un dialogue régulier avec les familles.

La cohérence et la cohésion contribuent ainsi à la réussite du projet individualisé (évalué et réajusté régulièrement) dont l'enfant est le bénéficiaire et l'acteur.

L'UTILISATION DES TICE EN MILIEU SCOLAIRE SPÉCIALISÉ

Julie Laye • enseignante spécialisée C au centre Paul Dottin
Christine Cross • enseignante spécialisée au centre Paul Dottin

L'outil informatique comme moyen de communication chez l'enfant IMC privé de l'usage de la parole.

Je suis enseignante spécialisée au centre Paul Dottin de Ramonville Saint-Agne et travaille auprès d'élèves C.N.V. (Communication Non Verbale) depuis trois ans. Cet établissement accueille des enfants et adolescents présentant des pathologies motrices, des handicaps moteurs, neuromoteurs et polyhandicaps. C'est un centre de réadaptation fonctionnelle (secteur sanitaire) et un institut d'éducation motrice (secteur médico-social).

Depuis mon arrivée au centre, je travaille auprès d'élèves infirmes moteurs cérébraux, privés de l'usage de la parole, appelés « communication non verbale » et quadriplégiques,

présentant des troubles associés neurologiques, cognitifs et visuels. Cette classe accueille uniquement des enfants C.N.V. Ils présentent un niveau scolaire équivalent à celui de la maternelle (cycle I et II). La plupart présentent une déficience intellectuelle qui ne leur permet pas d'acquérir des compétences de grande section de maternelle.

La classe C.N.V. se compose de vingt-deux élèves, âgés de cinq à seize ans regroupant tous les types de handicap mentionnés ci-dessus. La gestion de l'emploi du temps s'effectue autour de neuf groupes d'élèves. Cette classe travaille en étroite collaboration avec les classes maternelles de l'établissement. Les projets pédagogiques des classes sont élaborés en fonction du projet d'école et du projet d'établissement. Un travail de partenariat est de même mené avec l'atelier C.N.V. une éducatrice spécialisée ayant la formation sur la communication alternative améliorée à l'atelier C.N.V. Les projets « pédago-éducatifs » sont élaborés en fonction du projet personnalisé de l'élève et des outils d'adaptation possibles et utilisés comme moyen de communication.

Les objectifs fondamentaux de ma classe sont les suivants :

- Participer à la recherche et à l'élaboration de systèmes alternatifs de communication (atelier pluridisciplinaire).
- Utiliser des systèmes de communication dans des situations scolaires (compétences de communication, compétences concernant le langage d'accompagnement de l'action – langage de situation -, compétences concernant le langage d'évocation, compétences concernant le langage écrit, production d'écrits sous forme de dictée à l'adulte).
- Rechercher des moyens visant à la participation active de l'enfant dans toutes les situations de classe.
- Poursuivre les apprentissages scolaires suivant le rythme et le niveau de l'élève.
- Enrichir le lexique de l'élève (langage spécifique aux situations d'apprentissage, lexique spécifique aux différences disciplinaires).
- Expliquer aux parents les conséquences du handicap spécifique de la parole sur les apprentissages et l'aide qu'ils peuvent apporter à leur enfant.

DIFFÉRENTS CODES DE COMMUNICATION :

Dans ma pratique de classe, je suis amenée à utiliser différents codes de communication qui permettent à l'enfant C.N.V. d'améliorer sa communication avec son interlocuteur. Tous ces outils sont utilisés au quotidien dans la classe et en tout lieu. Ils représentent en quelque sorte la voix de chacun des enfants C.N.V. par conséquent tous ces codes de communication sont essentiels pour la personne privée de l'usage de la parole. Ils permettent de les déloger de l'enfermement dans lequel ils se trouvent. Les élèves de la classe C.N.V utilisent tous les codes de communication présentés ici, mis en place à l'atelier de communication avec l'éducatrice spécialisée, et utilisés et travaillés en classe C.N.V. : code gestuel, classeur, tableau de communication, code à lettres.

• *Le code gestuel : MAKATON*

Le Makaton est un programme de langage original qui peut être utilisé comme approche globale multimodale pour favoriser l'apprentissage de la communication, du langage et de la lecture/écriture et comme outil lexical très fonctionnel pour aider enfants et adultes atteints de troubles de la communication ainsi que leur entourage. Il comprend : un vocabulaire de base de 450 concepts très fonctionnels ; un vocabulaire modulable de 7000 concepts supplémentaires.

DÉFINITION DE L'ENFANT IMC ET DE LA CNV :

La nouvelle définition proposée en 2005 de l'Infirmité Motrice Cérébrale est le syndrome clinique caractérisé par des troubles du développement et de la posture attribués à des processus pathologiques non progressifs affectant le cerveau immature du fœtus ou du jeune enfant. Des troubles moteurs s'accompagnent souvent de troubles sensoriels, perceptifs, cognitifs, de troubles de la communication et du comportement, d'épilepsie et de problèmes musculo-squelettiques secondaires.

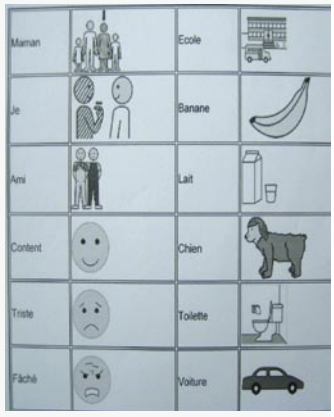
La Communication Non Verbale ou encore appelée communication améliorée alternative rassemble les enfants IMC privés de l'usage de la parole. La C.N.V. regroupe l'ensemble des moyens et des outils que l'on peut proposer à un enfant privé de l'usage de la parole afin de susciter et développer le désir de communiquer afin de mettre en évidence ses capacités à communiquer. La Communication Non Verbale associe toutes les formes non oralisées qui tendent à remplacer le langage oral : les gestes, les photos, les pictogrammes, les symboles et l'écriture peuvent être utilisés comme mode de communication.

Le petit Barnabé, niveau moyenne section, peut utiliser ses mains pour élaborer quelques gestes de base simples du code gestuel Makaton. Ce code ne suffit pas en lui-même et vient compléter ou enrichir le vocabulaire de Barnabé. Dans des situations de la vie quotidienne, Barnabé pourra utiliser le code gestuel plutôt que la recherche de pictogrammes dans son carnet de communication pour dire par exemple qu'il souhaite boire.

De même qu'en activité de langage, les élèves C.N.V. communiquent en utilisant et en associant des codes de communication divers: ici Amina « parle » à Haffina en Makaton (image 1: le geste signifie où? Image 2: le geste montre maison) et les tablettes de communication en pictogrammes.

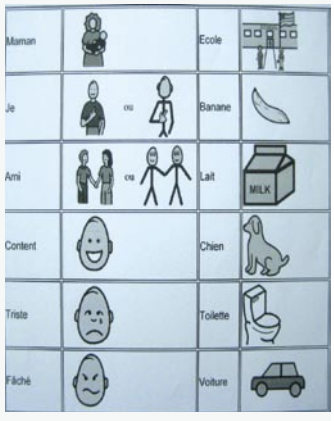
Amina « parle » avec Haffina en associant les gestes et les pictogrammes. Amina: « Où étais-tu ce week-end? », Haffina montre le pictogramme « maison » sur sa tablette, Amina « répète » « maison » à l'aide du code gestuel.

• ***Les codes pictographiques: PCS, REBUS, COMMUNIMAGE (parlerpictos)***



Il existe plus de 300 symboles couleurs disponibles sur cd-rom. C'est un programme où les différents produits sont associés, cd-rom avec des pictogrammes animés.

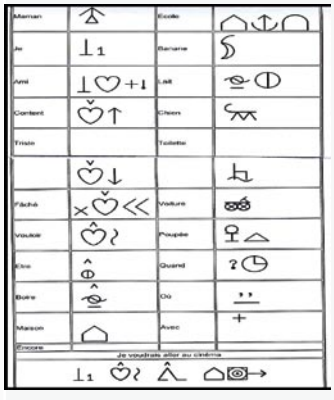
Le logiciel parlerpictos (anciennement communimage) existe en version MAC et PC. Il comprend plus de 2500 pictos couleur et noir et blanc.



Si l'enfant a la possibilité de pouvoir utiliser son carnet de communication de façon autonome, il y recherche les pictogrammes nécessaires pour parler, donner une information, poser une question…

Barnabé cherche dans son carnet de communication, à la rubrique des actions (les verbes, pictogrammes sur fond vert), ce qu'il a fait pendant le week-end. Il montre « téléphoner » et complète sa phrase en recherchant dans les autres pages de son carnet la suite des pictogrammes pour exprimer ce qu'il souhaite dire.
Si l'enfant n'a pas la possibilité de désigner les pictogrammes, l'adulte les pointe à sa place tout en lui posant des questions

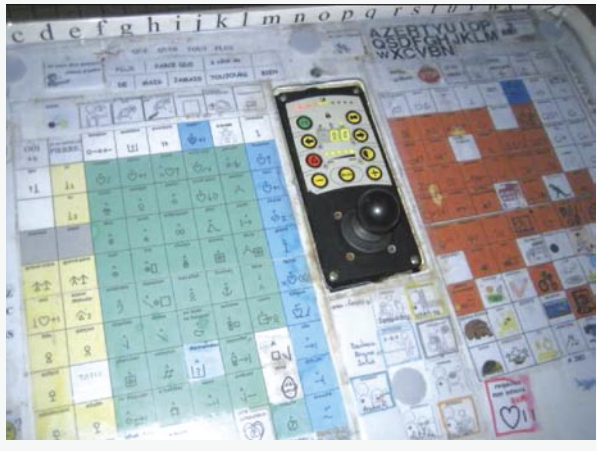
afin d'être au plus près de ce que souhaite dire l'enfant. Les pictogrammes sont répertoriés dans un classeur dit de communication, par catégories : les personnes, les actions, les sentiments, les lieux, les objets, les loisirs… C'est un classeur de vie, ce qui signifie que le contenu du classeur correspond aux besoins de l'enfant. Il est enrichi au fur et à mesure des conversations, des projets pédagogiques et éducatifs, des événements personnels relatifs à la vie quotidienne de l'enfant.



• *Le Bliss* est un système de communication non-verbale utilisant un ensemble de symboles visuels qui représentent le sens des mots et des idées d'une manière directe. Ces symboles sont composés d'une centaine de pictogrammes (qui ressemblent à ce qu'ils représentent), d'une grande quantité d'idéogrammes (qui représentent des idées), et de symboles abstraits. Grâce à différentes techniques de combinaison, le vocabulaire est illimité, en parlant d'un nombre restreint de forme de base.

Des stratégies existent qui permettent de former des phrases dans les différents modes de syntaxes. Le Bliss est utilisé dans de nombreux pays à travers le monde. Différents centres de ressources ont été créés afin de sensibiliser les personnes concernées et d'assurer le développement du système.

Il présente cependant des inconvénients : complexité des symboles, freinant l'apprentissage chez les jeunes enfants ou les enfants présentant des troubles cognitifs importants.



• *Les lettres, les codes à lettres : le PARLESYLLABE*

Ce code est utilisé par des enfants lecteurs qui peuvent pointer du doigt chaque syllabe. Ce code de communication est utilisé par des enfants qui ont des difficultés au niveau de l'articulation.

0	a	aj	ak	ē	ēg	ēks	K	ka	kan	n	na	nan	r	ra	t	ta	tan	tar	tas
1	al	an	ar	ēl	ēs	ētre	kar	kē	kēl	nē	nēr	ni	ran	rē	tē	tēl	tēr	tēs	teur
2	b	ba	bē	eu	eur	kēs	ki	kl	ko	niē	nin	nir	rēs	ri	ti	tiē	tik	til	tin
3	bēl	bi	biin	f	fa	kol	kon	kou	kour	no	non	nor	riē	riin	tir	tion	tite	to	toi
4	bin	bl	ba	fan	fē	fer	kr	kroi	ku	nou	nu	rin	rir	ro	ton	tor	tou	tour	tous
5	bon	bor	bou	fi	fin	fo	kun	koi	o	oi	on	roi	rou	ru	tr	tra	tran	trē	tri
6	br	bu	foi	fon	for	fou	l	la	lan	or	os	ote	s	sa	san	tro	troi	tron	trou
7	ch	cha	fr	fran	frēr	fu	lē	leur	li	ou	oui	p	sē	sēp	sēr	tru	tu	tur	tus
8	chan	chē	chēr	g	ga	gar	lieu	lo	lon	pa	paj	pan	seu	seul	seur	v	u	un	une
9	cho	chou	chu	gl	glē	gn	lor	lou	loin	par	pē	pēl	si	sil	sin	va	van	vē	vēk
10	d	do	dan	gou	gran	gro	lu	lui	m	pēr	peu	pi	sion	so	soi	vēr	veu	vi	vieu
	dē	dēr	di	i	iēr	il	ma	mal	man	pin	pl	pla	soir	son	sor	vil	viin	vin	vo
	dieu	diin	dion	in	ins	mar	mē	mēr	mi	plē	pli	plu	po	sou	su	voi	voir	von	vou
	dir	dis	do	j	ja	jan	miē	mieu	min	por	pou	pour	pr	sui	sur	ya	vr	vrē	vu
	doi	dor	dou	jē	jeune	ji	mo	moi	moin	pran	prē	pri	pro	ye	yē	yeur	z	za	zan
	dr	du	dui	jou	jour	jus	mon	mou	mu	pru	pu	pui	pur	zē	zi	zik	zin	zion	zon

Lorsque Raoul souhaite dire : « je suis allé chez mon copain Dimitri », il montre sur le tableau Parlésyllabé :
« j sui al ē ch ē mon ko pin di mi tri »

• *Les synthèses vocales ou synthèses de parole*

Il existe d'autres moyens de communication qui permettent à l'enfant IMC privé de l'usage de la parole d'améliorer sa communication avec son interlocuteur par l'intermédiaire de systèmes de synthèses vocales : L'ALPHA TALKER, le DELTA TALKER, le SPRINGBOARD, le TELLUS.

Les trois premières synthèses vocales sont utilisées dans le cas où l'enfant a la possibilité motrice nécessaire pour appuyer sur les touches pour construire une phrase, c'est-à-dire le pointage avec au moins un doigt. Le choix des pictogrammes, par conséquent des mots, s'élabore en fonction des besoins de chaque enfant. Les combinaisons de touches permettent à l'enfant de construire des phrases complexes et riches. Dans d'autres cas, si un autre accès est possible par l'intermédiaire d'un contacteur ou d'un joystick, la synthèse vocale comme le Tellus est alors plus appropriée.

Cette synthèse de parole fonctionne avec le logiciel Mind Express (il regroupe les modes BLISS, PCS, REBUS, COMMUNIMAGE [parlerpictos]). Philippe converse avec son interlocuteur en manipulant le joystick. La synthèse vocale enregistre instantanément chaque pictogramme sélectionné par Philippe et « DIT » le mot ou la phrase complète. Le récepteur doit faire preuve de patience car une synthèse vocale ne peut jamais remplacer la vitesse de parole d'un être humain. La photographie de droite montre que l'adulte peut paramétrer le mode défilement (une bande défile horizontalement pour sélectionner une ligne, une fois que la ligne est retenue par Philippe à l'aide du joystick, le défilement s'effectue sur chaque pictogramme. L'adulte définit la vitesse du défilement.

• *Quel est l'intérêt de l'outil informatique au niveau de la C.N.V.*

Les adaptations et les outils informatiques sont présents à l'atelier C.N.V. Dans cet atelier, chaque enfant fait l'objet d'une prise en charge spécifique afin de trouver tous les moyens lui permettant d'accéder à un mode de communication. Des activités, des jeux sont proposés pour le faire évoluer vers une autre démarche d'expression. Il est impossible d'ignorer combien un enfant privé de langage peut subir de frustrations, dans la mesure où il ne peut exprimer ni ses besoins fondamentaux, ni ses états d'âme. Plusieurs groupes sont constitués suivants les âges et les centres d'intérêts des enfants, mais aussi suivant les spécificités des l'intervenant qui se joignent au groupe. Durant leur séjour au Centre Paul Dottin, il est important de donner à ces enfants privés de l'usage de la parole, tous les moyens humains ou techniques pouvant leur permettre d'accéder à une certaine forme de communication, si minime soit-elle, afin qu'ils puissent quitter l'établissement avec des outils de communication qui leur permettront de se faire « entendre » ou « comprendre » ailleurs.

Le rôle de ce partenariat entre la classe et l'atelier C.N.V. est de conduire l'apprentissage du code et l'apprentissage avec le code en situations collectives ; de proposer des espaces de parole pour que ces enfants se sentent reconnus, pris en compte et écoutés dans des préoccupations centrées sur eux. C'est un lieu où l'on doit essayer de faire émerger le désir de communiquer malgré les difficultés. C'est un lieu pour apprendre ou mettre en évidence un moyen de communication adapté, un lieu d'écoute où l'enfant a la parole, un lieu où il prendra confiance en lui, où il apprendra à croire en ses possibilités pour pouvoir aborder sa vie sociale avec le plus de sérénité et de facilité. C'est aussi à l'aide de l'outil informatique et des logiciels spécifiques qu'ils pourront se familiariser avec l'utilisation d'une future synthèse de parole. L'outil informatique permet de varier les représentations, de faciliter la compréhension, d'amuser, de surprendre, d'aiguiser la curiosité, favorisant l'autonomie et la communication pour tous ceux que le multi-handicap emmure.

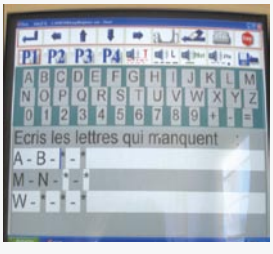
L'utilisation des TICE en C.N.V. : Il existe divers logiciels permettant à l'enfant IMC privé de l'usage de la parole d'améliorer sa communication lorsqu'un accès à l'outil informatique reste possible :

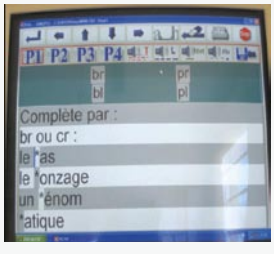
• ***Pour l'apprentissage des différents codes de communication*** (symboles ou pictogrammes) à partir d'un logiciel appelé le Mind Express (il regroupe les modes BLISS, PCS, REBUS, COMMUNIMAGE [parlerpictos]).

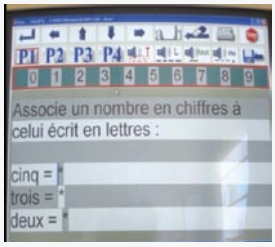
Ce logiciel permet la réalisation d'un tableau de communication à l'écran, les cases sélectionnées « parlent » et s'inscrivent sur un écran pour former des phrases ou des messages plus ou moins élaborés selon les possibilités de chacun. Ces phrases ou messages sont en Bliss ou en pictogrammes et peuvent être imprimées. Certains enfants peuvent donc écrire leurs propres messages, ils ont également la possibilité de se familiariser avec l'utilisation d'une synthèse vocale. Ce logiciel offre un espace pour se divertir tout en étant actif.

Julien utilise le logiciel MIND EXPRESS, à l'aide d'un contacteur placé au niveau de la tête du côté gauche, il clique pour sélectionner le pictogramme choisi directement sur l'écran grâce à un mode défilement. Le message s'écrit « en pictogramme » et se présente en bas de l'écran. Un retour vocal lui permet d'entendre le message écrit et d'en vérifier la cohérence. C'est le même principe que la synthèse vocale le Tellus.

• ***Par le logiciel PICTOP***, souvent utilisé par les enseignants







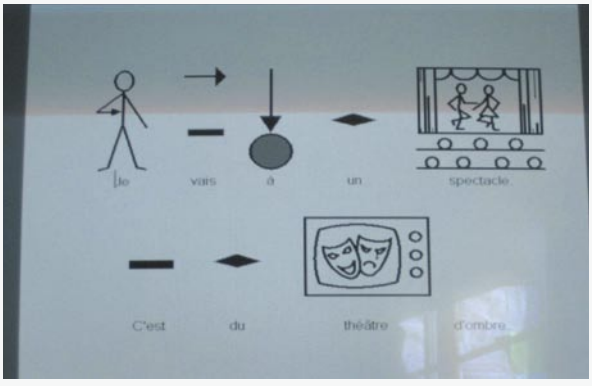
en apprentissage ou en consolidation de la lecture. À l'aide d'un clavier de lettres (de type Azerty par exemple) qui apparaît à l'écran, l'élève peut écrire un message, il peut manipuler des étiquettes pour lire et écrire à l'aide d'un retour vocal primordial pour les enfants C.N.V. La sélection des lettres, des mots se réalise grâce à un système de balayage manuel ou automatique par un spot lumineux. L'enseignant configure des exercices de recomposition de texte ou des exercices à trous, des opérations. Il donne à l'élève la possibilité d'écrire des dictées, compléter des propositions ou de composer librement des petits textes en mode manuel au clavier, à la souris ou en mode balayage par l'intermédiaire de contacteurs adaptés.

• ***Pour écrire avec des symboles avec l'aide du logiciel WIDGIT.*** Ce logiciel parlant peut aider à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. L'élève a la possibilité d'écrire un message à l'aide des lettres, le même message peut s'inscrire simultanément en pictogrammes. Le principe d'adaptation est identique à celui proposé ci-dessus. Il y a quatre façons d'utiliser ce programme :

- Comme un traitement de symboles où les mots sont inscrits par l'élève ou l'adulte, automatiquement illustrés avec un graphique lorsque c'est possible.
- Comme un traitement de texte parlant dans lequel il est possible d'écrire comme dans un traitement de texte standard mais avec la capacité d'ajouter facilement des graphiques quand ils sont nécessaires et d'accéder au correcteur orthographique « graphique ».
- Pour la création de grilles à imprimer, à utiliser sans écran, pour fabriquer une grille et écrire à l'intérieur soit en mode symbole, soit en mode texte (soit les deux).
- Pour l'utilisation et la création de grilles afin d'aider les élèves à écrire en choisissant ce qu'ils veulent dans la grille. Cette section est pourvue d'un assistant pour permettre de réaliser des groupes de grilles interactives qu'il est possible d'utiliser sur le document d'écriture.

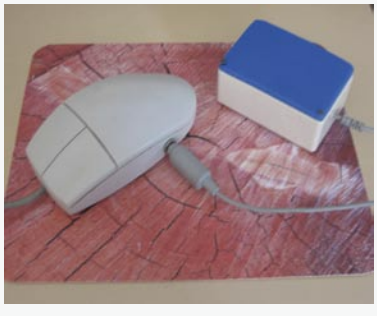
L'élève a la possibilité d'utiliser ce logiciel de deux manières différentes : par exemple il peut vouloir faire part d'un message oral (grâce au retour sonore) auprès d'un camarade de classe CNV qui ne sait pas lire. Ce premier élève scripteur va écrire son message, les pictogrammes qui apparaissent sur l'écran au fur et à mesure qu'il écrit peuvent être lus par le deuxième enfant non-lecteur.

Un élève en apprentissage de la lecture utilise ce logiciel pour vérifier l'orthographe et la cohérence de son message



écrit. Un enfant, par exemple, doit écrire correctement le mot « je », le pictogramme associé s'affiche à l'écran. Si le mot « le » est saisi à la place du mot « je » alors le pictogramme associé à « le » apparaît. L'enfant peut ainsi corriger seul son erreur. La correction est validée par le pictogramme visible à l'écran d'une part, et par le retour sonore de la voix synthétique nettement audible, d'autre part.

• Il existe plusieurs adaptations possibles (claviers et souris) pour avoir accès à l'ordinateur :



Le clavier INTELLICAY équipé d'un guide doigts. La souris équipée d'un contacteur qui peut être placé au niveau de la tête, au genou… Les contacteurs sont utilisés par des enfants qui n'ont pas la possibilité d'avoir un pointage du doigt ou du poing.

Le joystick Burllot et Tod

Le trackball
L'un et l'autre utilisés comme une souris.

Nous pouvons constater que tous les moyens sont bons pour communiquer ! Lorsqu'un enfant a compris qu'il pouvait utiliser tous les canaux possibles : verbaux (sons), non verbaux (gestes, mimiques, pictogrammes…) pour faire passer un message et que ce message nous l'avons compris, quel plaisir partagé ! Cependant, il ne faut pas perdre de vue que ces outils de communication ne remplaceront jamais l'acte de parler, que l'accès n'est pas toujours possible celui-ci se détermine en fonction du handicap moteur de l'enfant et du trouble associé ainsi que sa maturité intellectuelle et son efficience cognitive.

À LA DÉCOUVERTE D'UN INSTITUT D'ÉDUCATION SENSORIELLE

Pierre Moreau • directeur pédagogique - IES centre Lestrade

Institut d'éducation sensorielle pour enfants et adolescents déficients visuels et déficients auditifs : le titre annonce clairement dès la fondation en 1950 le projet du centre Lestrade ASEI. Il s'agissait bien d'une rupture par rapport à la tradition des institutions pour jeunes aveugles ou pour jeunes sourds visant à prendre en compte les potentiels sensoriels et à développer pour ces enfants une éducation spécialisée fondée sur la technicité des rééducations d'une part et sur les méthodes d'éducation active de l'autre. Foyers d'innovations dans les méthodes de travail, ces deux branches de l'IES actuel se sont illustrées par la recherche, dès le début des années soixante-dix, de solutions alternatives à travers la mise en place des services de guidance parentale précoce et des services de suivi en intégration individuelle en milieu naturel, ou collective en classes annexées au sein des structures ordinaires de l'Éducation nationale. La problématique des enfants dysphasiques motive aujourd'hui l'émergence d'une troisième branche récemment distinguée de la prise en charge des enfants malentendants.

L'organisation générale de l'unité d'enseignement s'inscrit dans le cadre de celle retenue pour les services et sections de l'institut. Elle croise deux logiques : 1 - Une logique de spécialisation par handicap : auditif, visuel, dysphasie.
2- Une logique de mode de prise en charge ou d'accompagnement : intégration individuelle, intégration collective, accueil institutionnel.

TABLEAU DES STRUCTURES DE L'IES LESTRADE

	Intégration individuelle	Intégration collective	Accueil institutionnel
Handicap visuel	SAFEPDV et SAAAIS Sur la région Midi-Pyrénées et départements limitrophes	SEESDV Antenne classe annexée École élémentaire SAJUS à Ramonville	SDVHAI site central Lestrade à Ramonville
Handicap auditif	SAFEPDA et SSEFIS Sur Toulouse et le nord de la Haute-Garonne.	SEESDA Antenne école maternelle Pahin à Tournefeuille, Antenne école élémentaire Château d'Ancely à Toulouse	SDAHA site central Lestrade à Ramonville
Dysphasie		SEESDA antenne École élémentaire Billière à Toulouse	

Au sein du projet d'établissement, et de son volet particulier que constitue le projet pédagogique, chaque Unité de travail développe un projet spécifique auquel correspondent un ou plusieurs projets de classes ou d'intervention pédagogique. Aussi la fonction d'enseignement apparaît-elle sous des traits bien différents selon qu'il s'agit d'intervenir auprès de collègues et d'élèves en situation d'intégration individuelle en milieu naturel, de piloter une classe spécialisée entourée de rééducateurs au sein d'une école ordinaire ou de soutenir la dimension pédagogique dans le cadre d'un service à dominante éducative et thérapeutique pour enfants présentant des difficultés ou des handicaps associés importants.

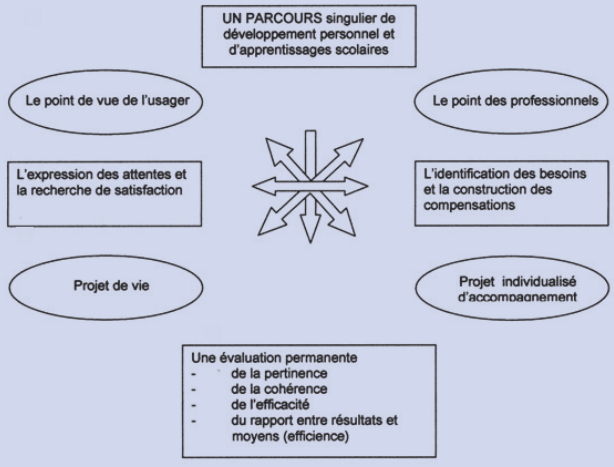
Adapter, s'adapter : tels sont les maîtres mots de ce projet pédagogique dont l'axe premier est de soutenir pour chaque élève un rapport au « socle commun de connaissances » source de sentiment de réussite fût-elle ponctuelle ou limitée. En revenant sur les fondamentaux : la loi du 23 avril 2005 sur l'avenir de l'école, la loi portant réforme de l'action sociale du 2 janvier 2002, la loi sur les droits des malades du 4 mars 2002 et plus essentiellement la loi du 11 février 2005 sur l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes en situation de handicap posent un nouveau cadre de référence autour de trois notions :

- *le droit :* droit à l'inscription scolaire, droit à compensations, droit d'accès à l'information pour les personnes en situation de handicap ;
- *la contractualisation des rapports :* contrat entre l'usager et l'institution médico-sociale autour du projet individualisé de prise en charge ou d'accompagnement ;
- *l'évaluation comme impératif généralisé* au niveau des structures, des pratiques professionnelles et des plans de compensation du handicap dont les projets personnalisés de scolarisation.

En confortant la famille et l'usager dans la maîtrise de son propre projet de vie, le législateur instaure une nouvelle dynamique entre deux positions : celle de la famille et celle des professionnels.

La dynamique d'un parcours singulier entre expressions des attentes et identification des besoins

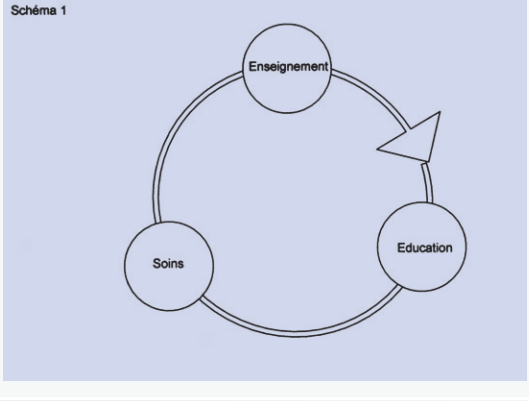
Schéma 3


UN PARCOURS singulier de développement personnel et d'apprentissages scolaires
Le point de vue de l'usager
Le point des professionnels
L'expression des attentes et la recherche de satisfaction
L'identification des besoins et la construction des compensations
Projet de vie
Projet individualisé d'accompagnement
Une évaluation permanente
- de la pertinence
- de la cohérence
- de l'efficacité
- du rapport entre résultats et moyens (efficience)

Les années soixante et soixante-dix avaient développé la spécialisation comme une construction de réponses types en regard de handicaps types. Aussi bien la pluridisciplinarité pouvait-elle se soutenir d'un assemblage de spécialités concourant à la réussite de l'insertion socioprofessionnelle du jeune handicapé. Le passage « du handicapé » à la « personne handicapée » dans les textes de 1975, puis « à la personne en situation de handicap » en 2005, signe l'évolution des représentations et l'exigence croissante d'une « intégration des fonctions de soin, d'enseignement et d'éducation » au sein des équipes d'accompagnement spécialisé.

La situation du handicap au cœur d'un réseau de déterminants.

Schéma 1



La situation de handicap peut s'examiner à partir de quatre paramètres correspondant aux quatre acteurs impliqués dans sa prise en charge ou son accompagnement :

• *L'enfant ou l'adolescent*
- Son envie, son désir profond, sa volonté
- Ses difficultés et déficiences mais aussi ses aptitudes à compenser et à s'adapter
dans les situations de la vie courante et d'apprentissage
- Ses comportements dans les relations avec les autres

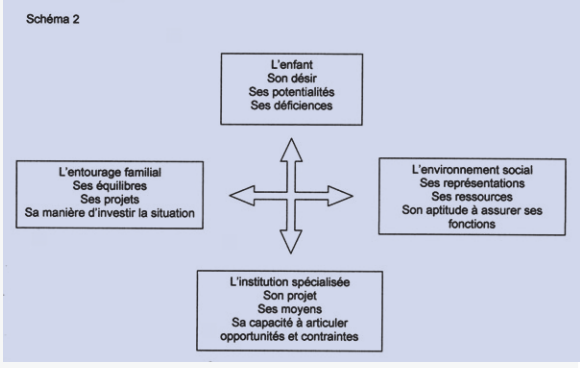
• *La famille* (comprise au sens des parents de la fratrie voire plus largement…)
- Son mode de réaction par rapport aux handicaps depuis l'instant de l'annonce
- Sa manière de s'impliquer dans les relations
- Ses ressources et ses limites dans la résolution des situations concrètes

• *L'environnement*
- Ses attitudes et ses représentations par rapport aux handicaps
- Sa capacité à accueillir et à intégrer un enfant différent
- Ses contraintes et ses opportunités pour aménager le contexte (aides humaines, aides techniques…)

• *L'établissement spécialisé*
- Son projet technique et ses conceptions de l'accompagnement
- Ses moyens en regard de la situation particulière éloignement géographique, et complexités techniques…)

L'enjeu de l'intervention médico-sociale se situe autour de la recherche permanente d'un équilibre entre :

Schéma 2



• La dimension individuelle de l'accompagnement qui articule une multiplicité d'actes et d'acteurs auprès d'un même enfant.

• La dimension collective de la prise en charge qui vise à établir et entretenir des liens de cet enfant avec ses groupes de pairs : classe d'âge, voisinage d'une part mais aussi enfants confrontés à des situations semblables.

Aussi, quel que soit le mode de prise en charge par l'IES : intégration individuelle en milieu naturel, intégration collective en classe annexée en école ordinaire, accueil institutionnel deux objectifs sont constitutifs de tout projet individualisé comme de tout projet d'unité de travail : la rencontre et l'ouverture.

À LA DÉCOUVERTE DU CENTRE JEAN LAGARDE

Olivier Fournet • proviseur - directeur de l´établissement Jean Lagarde

Le Centre Spécialisé d'Enseignement Secondaire (CSES) Jean Lagarde « Parc St Agne » est un établissement médico-social géré par l'ASEI qui, en partenariat avec l'académie de Toulouse, assure une double mission de scolarisation secondaire et d'accompagnement médico-social.

Il accueille des jeunes de 11 à 20 ans (25 par dérogation) handicapés moteurs ou sensoriels (auditifs, visuels ou dysphasiques) et leur propose soins, rééducations, suivi éducatif et social et scolarisation de la 6e au BTS en passant par les BEP et baccalauréat professionnels secrétariat et comptabilité ou le baccalauréat général série S, ES et L. Le CSES Jean Lagarde offre également à des jeunes sourds ou dysphasiques un accompagnement adapté à une formation professionnelle visant un niveau V.

Son originalité est de prendre en charge les différents handicaps dans les mêmes classes avec des modalités adaptées à chacun tout en maintenant un objectif scolaire ordinaire qui permet à ses élèves de présenter les examens de l'Éducation nationale et surtout de les réussir…

Les modalités de scolarisation assurées par des personnels mis à disposition par l'académie et qui concourent avec le personnel médico-social de l'ASEI à l'élaboration du projet individuel du jeune accueilli, sont de 3 ordres :

- Dans l'unité d'enseignement du centre : par des enseignants du secondaire et du 1er degré spécialisés selon les programmes officiels tout en assurant les soins et rééducations nécessaires à l'état de santé du jeune. Des adaptations de parcours ou pédagogiques sont organisées en fonction des besoins de chaque usager du centre.
- En classe installés dans deux collèges toulousains pour des jeunes sourds ou dysphasiques afin de permettre une intégration sociale et de construire des parcours individualisés en lien avec les classes du milieu ordinaire.
- En milieu ordinaire avec un suivi individualisé dans le cadre des Service de Soins Spécialisé à Domicile (SESSD).

Depuis la rentrée de septembre 2007, le CSES Jean Lagarde en partenariat avec le lycée Pierre Paul Riquet de St Orens expérimente un dispositif original d'UPI (Unité Pédagogique d'Intégration) en classe de seconde. Il s'agit de créer un espace mixte entre le milieu spécialisé et le milieu ordinaire. Ce dispositif accueille de jeunes handicapés moteurs ou sensoriels de niveau seconde inscrits dans une classe ordinaire du lycée et qui peuvent avoir une scolarité à géométrie variable entre un enseignement en petit groupe assuré par des enseignants du centre Jean Lagarde, un enseignement en classe entière par un enseignant de Pierre Paul Riquet et un enseignement mené par un enseignant de St Orens et un de Jean Lagarde ensemble afin d'apporter un plus à toute la classe. L'objectif est de permettre, conformément à l'esprit de la Loi du 11 février 2005, une fluidité plus grande des parcours en organisant une passerelle entre le milieu ordinaire et le milieu spécialisé.

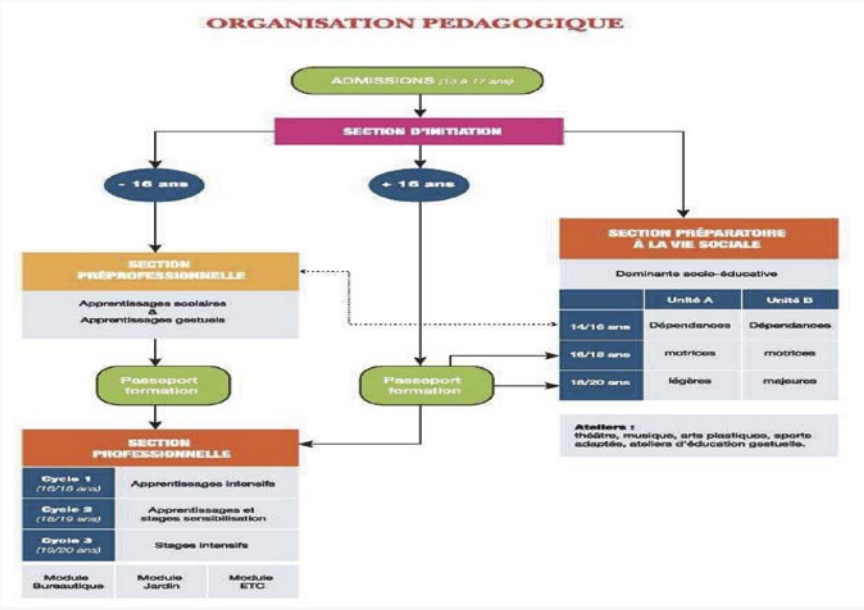
À LA DÉCOUVERTE DU CENTRE PIERRE FROMENT

William Preel • directeur du centre Pierre Froment

Le centre Pierre Froment est un IMPRO gérer par l'ASEI. Il accueille 80 adolescents de 13 à 20 ans dont la déficience motrice nécessite le recours à des moyens spécifiques pour le suivi médical, l'éducation spécialisée, la formation générale et professionnelle afin de réaliser leur intégration familiale, sociale et professionnelle. Pour des raisons diverses, ces jeunes sont en échec scolaire et ne peuvent bénéficier d'un enseignement secondaire dans le milieu ordinaire. Seule la MDPH peut orienter les jeunes sur le centre.

Les jeunes bénéficient d'un accompagnement global qui va intégrer dans un même processus l'enseignement, les soins et l'éducation avec les adaptations nécessaires. À partir d'une évaluation, le projet individuel est construit et élaboré au sein d'une équipe pluridisciplinaire avec la personne et sa famille.

L'éducation nationale met à la disposition du centre des enseignants (4 PE spécialisés et un directeur). L'enseignement est complété par l'intervention d'éducateurs techniques spécialisés qui dispensent, en travail d'équi-



pe, l'accompagnement professionnel, complété par des mises en situation de travail en stage dans des milieux professionnels adaptés ou ordinaires. Les éducateurs sportifs et spécialisés proposent des activités qui favorisent l'épanouissement, l'évolution et l'autonomie des jeunes.
Selon les possibilités des personnes accueillies, le projet va s'orienter vers un accompagnement à la vie sociale ; ou vers un apprentissage professionnel ; (cf ci-contre).
Centre Pierre Froment
5 bis rue du Bac
31520 Ramonville St Agne.
Tel : 05 62 88 72 60 Courriel :
ctre.pierre-froment@asei.com.fr

À LA DÉCOUVERTE DE L'ENSEIGNEMENT BILINGUE LSF/FRANçAIS

Marie-Paule Kellerhals • coordinatrice du dispositif LSF 1er degré

« Tes yeux sont des fenêtres. Tes oreilles sont une porte fermée. Nous entrerons par les fenêtres. » Ainsi parlait l'Abbé Charles Michel de l'Épée, personnage qu'on ne présente plus dans l'éducation des jeunes sourds. C'est là, tout le principe de la pédagogie bilingue LSF/français écrit : une pédagogie basée sur le visuel qui met le jeune sourd en situation d'apprenant. Dans cette pédagogie, la surdité n'est plus considérée comme une déficience mais comme une différence appelant la mise en œuvre de moyens spécifiques.

À Ramonville Saint Agne, à l'initiative de l'association IRIS[1], l'enseignement bilingue LSF/Français existe depuis 1985. Mais ce n'est qu'en 2005 qu'il entre dans le cadre légal de la loi puisque l'article L312-L-9 de la loi du 11 février 2005 reconnaît la langue des signes comme une langue à part entière et stipule que tout élève concerné doit pouvoir recevoir un enseignement de langue des signes française.

Le dispositif bilingue LSF/Français, qui accueille actuellement quelque 75 élèves sourds de la maternelle à la terminale, est en place sur 4 établissements : école maternelle Gabriel Sajus, école élémentaire Centre, collège André Malraux de Ramonville et au lycée Bellevue de Toulouse.

Pour des élèves entendants, on n'imagine pas un enseignement en français sans parler d'enseignement du français. Sur le même principe, dans les classes bilingues LSF/Français, la LSF est la langue d'enseignement mais elle est également enseignée comme langue vivante. Outre le développement de compétences linguistiques, elle permet l'acquisition des connaissances et compétences disciplinaires, suivant les instructions officielles. L'immersion dans la langue française se fait dès la maternelle mais la méthodologie d'apprentissage du français en cycle 2 et 3 est très spécifique. La maîtrise des deux langues, qui se construit tout au long de la scolarité, est essentielle et constitue, avec la maîtrise du socle commun de connaissances, la substance de cet enseignement bilingue.

En règle générale, les élèves sourds constituent une classe spécifique et les enseignements sont dispensés par des professionnels à double compétence (maîtrise de la LSF et de la discipline) mais il peut y avoir, dans le 2d degré, intégration collective dans un groupe classe entendant avec interprète ou intervention dans la classe des élèves sourds d'un enseignant entendant avec interprète. La scolarisation des élèves sourds en milieu ordinaire offre l'avantage de travailler, de manière concrète, au sein des établissements, sur l'axe citoyenneté tant pour ces élèves (comprendre le fonctionnement de la société entendante) que pour les élèves entendants (porter un autre regard sur la différence et l'acceptation de l'autre). Donner aux jeunes sourds la possibilité de devenir des citoyens à part entière, bilingues et biculturels, tels sont les enjeux d'un enseignement, novateur dans l'éducation des sourds, qui a fait ses preuves mais qui reste à développer, notamment par la constitution d'une base de ressources pédagogiques à destination des enseignants, et à rendre accessible sur l'ensemble du territoire.

[1] *IRIS : institut de recherches sur les implications de la langue des signes*

REGARDS COMPLÉMENTAIRES

SCOLARISATION DES ENFANTS ATTEINTS D'AUTISME

Docteur Th. Maffre • praticien hospitalier - pédopsychiatre - CHU Toulouse

En référence à la classification internationale des maladies (CIM X), l'autisme fait aujourd'hui partie des troubles envahissants du développement, et le diagnostic repose sur un triptyque symptomatique associant :

- Troubles qualitatifs des interactions sociales
- Troubles qualitatifs de la communication verbale et non verbale
- Intérêts restreints et stéréotypés

La définition de l'OMS implique une acception très large du terme autisme, qui s'applique à une grande majorité des cas désignés par le terme « psychoses infantiles » dans les approches traditionnelles. On considère aujourd'hui que l'autisme touche 1 à 2 enfants sur 1 000. Quatre garçons sont concernés pour une fille. L'autisme relève d'un trouble du développement cérébral, dans lequel des facteurs génétiques divers semblent déterminants. La variabilité des symptômes et de leurs conséquences sur la vie de la personne impose une analyse précise et exhaustive du profil comportemental, cognitif et environnemental individuel, qui permette de définir au mieux les besoins spécifiques à chacun, tant sur le plan éducatif que thérapeutique, pédagogique et social et d'élaborer un projet d'accompagnement personnalisé.

LES ACTIONS THÉRAPEUTIQUES DANS L'AUTISME

Les mesures d'accompagnement thérapeutique visent essentiellement à améliorer les possibilités d'adaptation de la personne à son environnement relationnel et matériel. Ce sont des techniques rééducatives et éducatives qui seront mises en œuvre directement auprès des enfants, certains pouvant par ailleurs bénéficier de soutien psychothérapeutique classique. L'accompagnement familial fait partie intégrante des stratégies de prise en charge, tant dans une dimension de guidance éducative que de soutien psychologique. L'intégration sociale doit être considérée comme un outil moteur de l'évolution de l'enfant, qui trouve dans ce cadre une source d'expériences sociales diversifiées, étant entendu que chaque enfant en tire un bénéfice en proportion de ses capacités personnelles. En fonction du profil individuel de l'enfant, l'ensemble des dispositifs d'accompagnement peut se concevoir dans un cadre ambulatoire, dans le système libéral ou au sein de CMP/CMPP, d'un SESSAD, mais aussi dans le cadre de structures institutionnelles de type hôpital de jour ou institut médico-éducatif.

AUTISME ET SCOLARISATION

La loi du 11 février 2005 ne fait pas de référence spécifique à l'autisme. La circulaire relative à l'autisme, publiée le 8 mars 2005, invite à « ***privilégier la scolarisation en milieu ordinaire au plus près du domicile des parents*** ». Elle préconise le soutien de l'enfant, mais aussi des parents et des équipes pédagogiques. Elle indique la possibilité de proposer une intégration individuelle ou collective en établissement scolaire ordinaire, avec ou sans auxiliaire de vie scolaire, ou dans des classes spécialisées, ou des établissements spécialisés. Elle préconise le temps partagé entre différents dispositifs et, au travers de cette formule, le partenariat entre institutions autour de l'enfant et de ses parents. Autrement dit, il s'agit de souligner que chaque enfant autiste relève d'une solution personnalisée de prise en charge, en fonction de son profil et de ses besoins particuliers, qui s'appuient sur la complémentarité des dispositifs et des intervenants, l'Éducation nationale devant prendre logiquement sa place dans le partenariat.

On peut considérer que la scolarisation bénéficie d'autant plus à l'enfant autiste si le retrait relationnel qu'il manifeste est modéré et s'il montre des capacités de partage émotionnel (capacité à tolérer les situations de groupe). Les compétences d'imitation sont également importantes. En ce qui concerne les apprentissages, leur niveau dépendra des compétences intellectuelles globales, mais aussi des capacités d'attention. La plupart du temps, des adaptations pédagogiques sont nécessaires.

L'adaptation pédagogique concerne en premier lieu le cadre : il convient, face à l'enfant autiste, de proposer un environnement « structuré » dans le temps et l'espace. Il s'agit de donner à l'enfant des supports lui permettant de palier ses difficultés de représentation temporelle et d'anticipation, ainsi que de gestion de l'imprévu. Au niveau spatial, il convient d'aménager le poste de travail en visant l'atténuation du parasitage sensoriel (mettre à l'abri de stimulations visuelles ou auditives).

La circulaire du 8 mars 2005 indique cependant : «***…si des méthodes spécifiques sont parfois préconisées pour aider les enfants autistes à réaliser des apprentissages, d'une part, ces méthodes, privilégiant des interactions duelles, ne sauraient être imposées à un enseignant même s'il peut utilement s'en inspirer dans certaines situations, d'autre part, la démarche pédagogique d'un enseignant ne saurait se réduire à l'application exclusive d'une méthode difficilement compatible en outre avec une pratique pédagogique dans un contexte collectif.*** »

Du constat des facteurs de réussite de la scolarisation d'un enfant autiste découle la reconnaissance de ses limites. Du côté de l'enfant, on les voit liées aux capacités d'adaptation relationnelle, à l'émergence de comportements ina-

daptés et perturbateurs, aux manifestations de souffrance psychique dans le contexte scolaire (isolement, agressivité). Du côté de l'environnement scolaire, les limites tiennent aux capacités d'adaptation pédagogique, au degré de tolérance des pairs (et de leurs parents), aux possibilités d'accueil dans les dispositifs périscolaires… La scolarisation impose par ailleurs au niveau de la famille une capacité de mobilisation importante, et une confiance raisonnable dans les acteurs du projet.

CONCLUSION

■ Il faut insister sur la nécessité d'élaboration d'un projet individuel d'accompagnement global de l'enfant, dont la scolarisation est un des outils, en fonction d'une évaluation précise de ses besoins à l'aide de procédures appropriées. La mise en œuvre de ce projet est obligatoirement partenariale, impliquant divers acteurs du champ du soin choisis par la famille. Le système scolaire, les professionnels du soin et de l'éducation doivent être capables d'échanger avec la famille dans un esprit de complémentarité et de respect des places de chacun. Les objectifs du projet doivent être clairs aux yeux de tous les partenaires, ce qui implique un dialogue constant et une évaluation commune régulière des résultats.

L'ACCUEIL EN HÔPITAL DE JOUR

Yves Tronche • directeur - EEAH Purpan Toulouse (ex-directeur d'hôpital de jour)

Les hôpitaux de jour ont pour mission d'accueillir des enfants et adolescent-e-s souffrant de pathologies suivantes :

- Psychose et autisme infantile
- Dysharmonie psychotique
- Troubles névrotiques évolutifs sévères entravant le développement
- Troubles de la personnalité et/ou du comportement pris dans une dysharmonie évolutive
- Pathologies limites.

La scolarisation d'un enfant au sein d'un hôpital de jour s'inscrit dans une démarche qui envisage d'articuler les différents aspects de la prise en charge dans un même lieu, un même contenant (le soin, l'éducatif, le pédagogique).

Cette démarche est rendue nécessaire par le fonctionnement psychique non unifié de l'enfant, le défaut de liens internes étant notamment traité à travers les liens développés dans l'institution entre les adultes intervenants. Au vécu de morcellement intérieur de l'enfant psychotique et à l'angoisse qui en résulte, la mise en lien dans l'institution, notamment par le langage utilisé au quotidien, doit permettre à l'enfant la construction d'un vécu moins chaotique, d'une continuité interne permettant la constitution du sentiment d'identité et l'accession aux processus de symbolisation nécessaires aux apprentissages.

Ces centres de soins ne sont pas une alternative à l'école mais restent des moments authentiquement soignants en alternance avec des moments scolaires ou avec des modes d'éducation adaptés lorsqu'une scolarité n'est pas envisageable.

Toutefois, l'école annexée doit préserver entière sa fonction spécifique de transmission des connaissances et de la culture et doit trouver les moyens de permettre aux élèves de les faire vivre. Les enseignant-e-s s'intègrent quant à eux aux équipes pluridisciplinaires, où ils/elles rendent compte d'évaluations scolaires fines, inventent des pratiques nouvelles, des stratégies de détour pour aborder les apprentissages ; ils/elles participent à un travail basé sur l'écoute, l'observation et la compréhension des enfants et des adolescent-e-s en grande souffrance.

D'un point de vue institutionnel, la dernière décennie a vu les politiques de l'Éducation nationale en matière de scolarisation d'élèves en situation de handicap, et les modes de prises en charge dans le domaine de la santé mentale conjointement et fortement évoluer. La place et les missions des enseignant-e-s mis à disposition ont été amenées à se modifier pour répondre aux nouvelles exigences.

Aujourd'hui, le mode de fonctionnement de ces unités pédagogiques doit s'articuler autour de cinq axes majeurs :

- la scolarisation en interne
- les intégrations scolaires
- la prévention et l'orientation
- la gestion des relations entre thérapeutique et pédagogique
- l'élaboration d'une alliance avec les parents.

UN SERVICE SPÉCIFIQUE : LE LAPS

Docteur Brigitte Rives • praticien hospitalier - psychiatre - SUPEA La Grave - CHU Toulouse

Le « LAPS » est un des quatre hôpitaux de jour du service universitaire de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent (SUPEA) du professeur Raynaud. Il a ouvert ses portes en octobre 2005.

LAPS

- **L: L**ieu (Hôpital La Grave)
- **A: A**ccueil à temps partiel
- **P: P**artenariat (Famille, CMP, CMPP, IME, Sessd, école, secteur libéral…)
- **S: S**oins (projet individualisé de soins).

Il peut accueillir simultanément 10 enfants présentant des troubles sévères du développement. Les enfants sont admis de 6 à 12 ans, sur des temps partagés avec les divers partenaires du projet. Ils doivent résider dans le secteur1 de pédopsychiatrie de la Haute-Garonne.

OBJECTIFS DU SOIN :

- Travailler sur les interactions sociales réciproques, la communication non verbale et verbale, les intérêts de l'enfant afin d'améliorer la perception et la connaissance qu'il a de lui-même et de son environnement familial, social ;
- Permettre à l'enfant et à sa famille d'accéder à une meilleure qualité de vie quotidienne ;
- Favoriser l'intégration sociale de l'enfant dans le respect de son bien être ;
- Organiser le partenariat et lui donner vie autour d'un projet commun d'accompagnement de l'enfant qui favorise des approches complémentaires sur le plan éducatif, pédagogique et thérapeutique.

L'équipe est pluridisciplinaire :

- Médecin psychiatre praticien hospitalier ;
- Trois éducateurs spécialisés temps plein, deux infirmiers temps plein ;
- Psychologue temps partiel ;
- Psychomotricienne temps plein ;
- Orthophoniste temps partiel ;
- Assistante sociale temps partiel ;
- Secrétaire temps partiel ;
- Agent de service hospitalier temps partiel.

LE LIEU : HÔPITAL LA GRAVE.

L'équipe utilise les divers avantages de cette position :

- Soins, rééducations en interne dans des locaux rénovés ;
- Espace ludique avec jeux pour enfants dans une cour bien protégée ;
- Ouvertures sur la vie sociale grâce à la proximité du métro et de la ville ;
- Activités hebdomadaires organisées sur l'extérieur.

L'ACCUEIL SE FAIT À TEMPS PARTIEL.

L'enfant doit ainsi pouvoir grandir dans plusieurs lieux qui lui offrent des accompagnements différenciés mais complémentaires. Cet accueil sur un temps partagé incite aux démarches vers les partenaires et crée une dynamique indispensable face aux difficultés rencontrées par les enfants.

Le LAPS accompagne les enfants sur un laps de temps qui peut aller de ses 6 ans à ses 12 ans, les liens avec les structures alternatives doivent pouvoir s'élaborer si nécessaire sur plusieurs années.

Le projet du LAPS est d'accueillir 10 enfants sur un même temps.

LES PARTENAIRES.

Ils se situent dans les divers domaines qui sont amenés à accompagner des enfants atteints de troubles sévères du développement : champ médico social (IME, SESSD), Éducation nationale (école maternelle, primaire, CLIS), champ sanitaire (CMP, CMPP), partenaire en libéral (orthophonistes…).

LE PROJET INDIVIDUEL DE L'ENFANT.

Il est élaboré par l'équipe pluridisciplinaire au cours des réunions de synthèse et après évaluations précises des difficultés et particularités de l'enfant en partenariat avec la famille et les partenaires extérieurs.

L'enfant bénéficie d'un emploi du temps qui lui est propre, établi en concertation avec les autres intervenants.

Son référent (éducateur ou infirmier) en est le garant.

Des prises en charge thérapeutiques, des activités et des ateliers adaptés à ses difficultés lui sont proposés, soit en individuel soit en groupes restreints ou groupes plus étendus.

Des objectifs précis sont posés dans les divers domaines de difficultés qui touchent l'enfant et travaillés par les divers intervenants selon leur profession et formation.

La synthèse de l'enfant est bisannuelle. Elle a été travaillée en amont par les divers acteurs du soin. Un temps est organisé pour la rencontre avec les partenaires.

Les axes de travail s'articulent autour des diverses modalités d'approche de l'autisme.

L'équipe pluridisciplinaire met en place les techniques qui lui paraissent appropriées pour un enfant donné : les programmes sont construits en fonction de l'enfant et s'appuient sur les connaissances actuelles.

LES RENCONTRES AVEC LES PARENTS.

Les parents sont reçus tous les mois. Premier partenaire, ces rendez-vous avec la famille sont l'occasion d'échanges indispensables. Cette rencontre réciproque se doit de créer l'alliance thérapeutique garante de la tenue d'un projet cohérent. Une soirée est organisée en début d'année pour présenter la structure à tous les parents.

Des groupes de parole sont organisés par le service SUPEA et réunissent les parents qui le souhaitent de plusieurs des hôpitaux de jour.

À PROPOS DE LA SCOLARISATION DES ENFANTS DYSLEXIQUES

Docteur Caroline Karsenty • centre de référence des troubles du langage
et des difficultés de l'apprentissage de l'enfant - hôpital des enfants - CHU Toulouse

La dyslexie est un trouble sévère d'apprentissage de la lecture. Il s'agit d'enfants d'intelligence normale qui vont présenter d'importantes difficultés d'acquisition de la langue écrite (lecture et transcription).
Le trouble étant isolé, le premier enjeu est son repérage qui doit être fait à l'école, lieu d'expression du trouble.
Une fois le diagnostic établi, c'est par une liaison étroite entre rééducateurs et pédagogues qu'un projet pédagogique spécifique pourra être élaboré.
La complexité de la scolarisation des enfants dyslexique réside dans la dissociation de leurs compétences. A l'oral, leur niveau de compréhension et de raisonnement est normal ; à l'écrit le décalage va rester important pendant de nombreuses années. Le projet pédagogique va devoir prendre en compte les différents niveaux d'acquisitions en fonction des domaines abordés.
Par ailleurs l'évaluation des connaissances est difficile : la lecture étant lente et ne permettant pas l'accès au sens et la transcription étant déficitaire, les résultats des évaluations écrites ne sont pas le reflet réel des connaissances de l'enfant.
Malgré tous ces écueils, la compensation des troubles va se faire lentement et permettra à la plupart de ces enfants de poursuivre un cursus classique et, pour certains d'entre eux, de faire des études supérieures. Leur parcours dépendra de la sévérité de leur trouble, de la mise en place de prises en charge spécifiques mais aussi des remédiations pédagogiques dont ils vont pouvoir bénéficier.

QUALITÉ DE LA VIE DE L'ENFANT HANDICAPÉ À L'ÉCOLE ET LA PLACE DE LA QUALITÉ DE SON ACCUEIL

Docteur Catherine Couzergues • présidente du groupement interassociatif pour la scolarisation des enfants, adolescents et jeunes adultes handicapés (GISH) - Seilh

Pour l'enfant en situation de handicap, la vie à l'école constitue le temps où, immergé parmi ses pairs, il construit ses apprentissages hors de son milieu familial et de ses temps de rééducation. Il y trouve beaucoup de stimulation et de motivation à progresser, comme l'ont montré de nombreux travaux, et notamment le rapport IGEN-IGAS.
S'il est important à l'école de l'aider à développer ses compétences et ses connaissances pour préparer sa vie future d'adulte, il est aussi important de veiller à la qualité de son accueil et de son accompagnement dans la vie de l'école.
Comme tout enfant, l'enfant handicapé a besoin d'être accueilli et aimé, de jouer, de découvrir et d'apprendre. Et plus encore que tout autre, il a besoin que l'adulte porte sur lui un regard bienveillant qui lui ouvre ses possibilités de développement, et non qui l'enferme dans les limites de ses incapacités. L'école va contribuer à la construction de son identité et de son estime de soi.
Pour un développement optimal de ses potentialités, l'élève handicapé a besoin que l'équipe enseignante travaille en coordination avec l'équipe médico-sociale qui le suit et la famille. C'est la clé majeure pour la qualité de la scolarisation de l'enfant handicapé. L'autre point clé consiste à dédramatiser l'accueil à l'école d'un enfant en situation de handicap.
La qualité de vie de l'enfant handicapé à l'école va souvent dépendre de la création et de l'existence ou non d'un petit noyau de camarades. Cet élève étant souvent accueilli à temps partiel à l'école, en raison de ses rééducations ou d'une scolarité à temps partagé avec un établissement médico-social, c'est alors à l'équipe enseignante de favoriser, notamment lors des récréations, les relations entre les élèves et l'élève handicapé en initiant des jeux ou des activités qui vont permettre à la « greffe » de prendre, puis à l'adulte de se retirer pour leur laisser vivre leurs vies d'enfants. Il ne s'agit pas de faire peser sur quelques élèves le poids du handicap, mais de créer un climat de solidarité propice à la camaraderie.
Vivre avec ses pairs valides et partager avec eux les temps d'apprentissages, les jeux, la vie de l'école… peut nécessiter des aménagements (emploi du temps, aménagements pédagogiques, aide humaine, équipements, etc.), et beaucoup de souplesse et de capacités d'adaptation de la part de son environnement scolaire, dans un dispositif administratif souvent un peu rigide et lourd à mettre en œuvre.
La qualité de vie d'une personne s'évalue à la capacité de son environnement – ici, l'école – à s'ajuster et à répondre aux besoins et aspirations de la personne – ici, l'élève handicapé – dans des interactions réciproques en constantes évolutions.

ACCOMPAGNEMENT DES PARENTS D'ÉLÈVES HANDICAPÉS

Éliane Sauvage • assistante sociale en chef - inspection académique de la Haute-Garonne

Le service social des élèves concourt à la scolarisation des enfants et adolescents handicapés en partenariat avec la MDPH et la CDOEA.

L'intervention de l'assistante sociale scolaire en lien étroit avec les familles et les équipes d'établissement contribue à favoriser la scolarisation des élèves handicapés.

L'accompagnement des parents d'enfant handicapé s'inscrit dans les missions du service social des élèves.

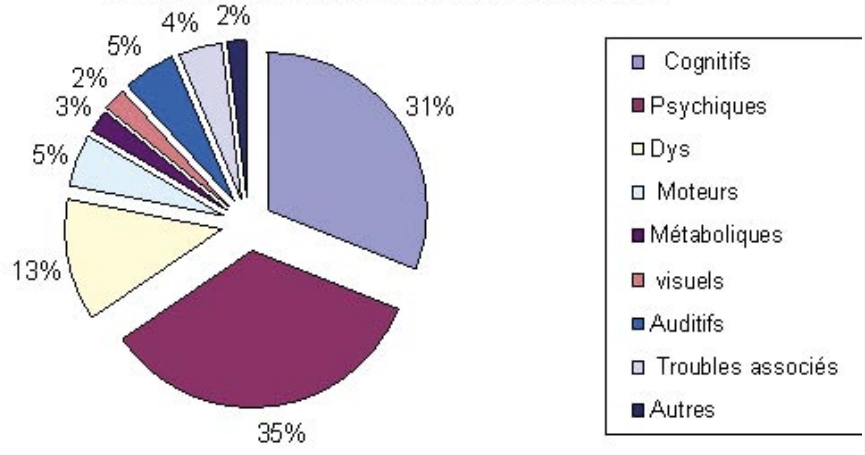
Cet accompagnement social des parents a pour objectif :

- de leur apporter un soutien psychosocial dans l'acceptation du handicap ;
- de les accompagner dans l'élaboration du projet personnalisé de scolarisation de leur enfant qui en définit les modalités à la fois pédagogique, psychologique, éducative, sociale et de santé ;
- de négocier les responsabilités de chacun afin que le quotidien de l'élève handicapé soit le plus confortable possible y compris en facilitant l'appui technique des établissements spécialisés ;
- d'être si besoin le médiateur entre parents et équipe éducative ;
- de les orienter vers les démarches administratives et d'être personne ressource dans les différentes étapes tout au long du parcours de scolarité ;
- de faire, en fin de scolarité, les relais nécessaires vers d'autres institutions (établissements médico-sociaux, enseignement supérieur, vie active…) ;
- de préparer les parents à vivre la majorité de leur enfant. Éventuellement, de mettre en place les dispositifs liés à ses conséquences qui s'imposent.

L'assistant social scolaire intervient auprès des parents, selon les situations :

- d'une part, dans la phase préparatoire d'orientation vers la MDPH, pour la reconnaissance du handicap et des difficultés rencontrées par l'élève ;
- d'autre part, avant la tenue de l'Équipe Éducative afin d'expliquer le cadre ;
- enfin, tout au long de la scolarité de l'élève handicapé.

Origine des troubles des élèves handicapés du primaire



SCOLARISER L'ÉLÈVE HANDICAPÉ MENTAL : LE POIDS DES REPRÉSENTATIONS

Jean-Paul Genolini • maître de conférences au laboratoire Sport organisation identité F.A. 3690
UFR en sciences et techniques des activités physiques et sportives - université P. Sabatier Toulouse 3

L'école entretient avec le handicap de l'enfant une position ambivalente entre intégration et exclusion. La scolarisation est à géométrie variable en fonction du type et du niveau de handicap. Les jeunes déficients intellectuels sont principalement scolarisés dans les dispositifs « collectifs » et le maintien d'une scolarisation en classe ordinaire décline fortement du premier degré au collège puis au lycée. Inversement, les élèves ayant des déficiences physiques sont de plus en plus présents aux différentes étapes de la scolarité. Ainsi, l'intégration scolaire reste discriminative à l'égard des élèves déficients intellectuels dans un contexte marqué par l'égalité des chances.

L'évaluation de la loi du 11 février 2005 évoque, comme l'un des freins à l'intégration scolaire, les « réticences des enseignants qui ont peur d'être démunis devant le handicap et de ne pas savoir réagir de façon appropriée… ». Elle préconise qu'une formation permette de modifier les représentations plus favorablement. Qu'en est-il de ses effets ?

Les travaux qui abordent la représentation de la personne handicapée mentale chez les professionnels de la réadaptation montrent, généralement, que les représentations se construisent de façon ambivalente entre des connaissances savantes et naïves et qu'elles se différencient selon la profession exercée dans le champ médico-social. Les représentations de la déficience mentale en début de formation chez des travailleurs sociaux sont organisées autour « de l'image front » du mongolisme, à laquelle s'ajoute les signes de la maladie mentale, des troubles du caractère, de l'autisme.

Cette représentation conjugue une étiologie interne avec les images de l'enfermement, du vide affectif, de la permanence de la situation, de la peur exprimée par autrui au contact du déficient mental. Au cours de la formation, on assiste à un renversement qui fait passer les images stéréotypées ou « écrans » en arrière-plan, laissant émerger un point de vue plus interactif qui renvoie l'analyse de la déficience mentale aux effets concrets des déficits sur la relation aux autres. Cette évolution, qui conduit à évaluer le handicap non plus en soi mais dans le jeu des interactions à l'environnement, est repérable aussi dans les représentations de l'autisme. Les étudiants en psychologie (futurs professionnels) imaginent l'autiste de façon naïve « comme enfermé dans une cage de verre », alors que les professionnels (éducateurs en service de psychiatrie infanto-juvenile) sont plus sensibles à identifier certains éléments cliniques (anomalies du fonctionnement cognitif, écholalie, non-réciprocité des échanges visuels…) qui relèvent d'une connaissance du trouble en situation.

Nous avons pu constater que les représentations de l'accueil d'élèves handicapés chez les enseignants d'histoire et de géographie distinguaient respectivement, comme envisageable ou non, l'intégration de l'élève déficient moteur ou sensoriel de celle du jeune déficient mental. Ce dernier suscite chez les enseignants des réactions d'inquiétudes tout autant pour la gestion de la classe et la poursuite du programme qu'en regard d'une inadaptation pédagogique susceptible d'accroître les difficultés de l'élève. Une dichotomie persiste entre les représentations naïves et professionnelles des déficiences mentales considérées comme un état ou comme le résultat d'un processus. En ce sens, les enseignants semblent bien avoir compris la signification d'une définition actuelle du handicap, articulée sur l'interaction de facteurs personnels et environnementaux, mais se trouvent en difficulté pour accommoder ce modèle d'analyse avec les images de la déficience mentale.

Le désir d'améliorer la situation et les conditions d'accueil est généralement fort chez les enseignants. Ils s'interrogent sur la pertinence d'une formation qui n'en resterait qu'à l'exposé d'informations théoriques. Ils préféreraient vivre sur la base d'expériences réelles un accompagnement sous forme de tutorat qui, in situ, développerait de vraies compétences. Cette logique de formation aurait pour conséquence de montrer que le système scolaire est lui-même ouvert et envisage, aussi par tâtonnement avec les enseignements, de co-construire des réponses dans un environnement à repenser sans cesse. Reprenant l'analyse de Morvan (1988), l'intention qui retient les professionnels du travail social et les enseignants serait double : « aider à faire émerger le sujet dans un environnement lui-même à ouvrir, « à déclore ». Souhaitons que les mesures récemment envisagées dans le cadre « du stage d'adaptation scolaire et de scolarisation des élèves handicapés » puissent s'étendre à la formation continue.

GUIDE PRATIQUE DE LA SCOLARISATION DES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP

Pierre Roques • IEN adjoint - I.A. Haute-Garonne

La réussite de la scolarisation des élèves en situation de handicap s'inscrit comme l'une des priorités du projet académique.

À ce titre, l'une des actions engagées consiste à rédiger un guide pratique académique de scolarisation, destiné à l'ensemble des parents et des acteurs du système éducatif dès lors qu'ils souhaitent disposer d'éléments de réflexion pour organiser les meilleures conditions de scolarisation.

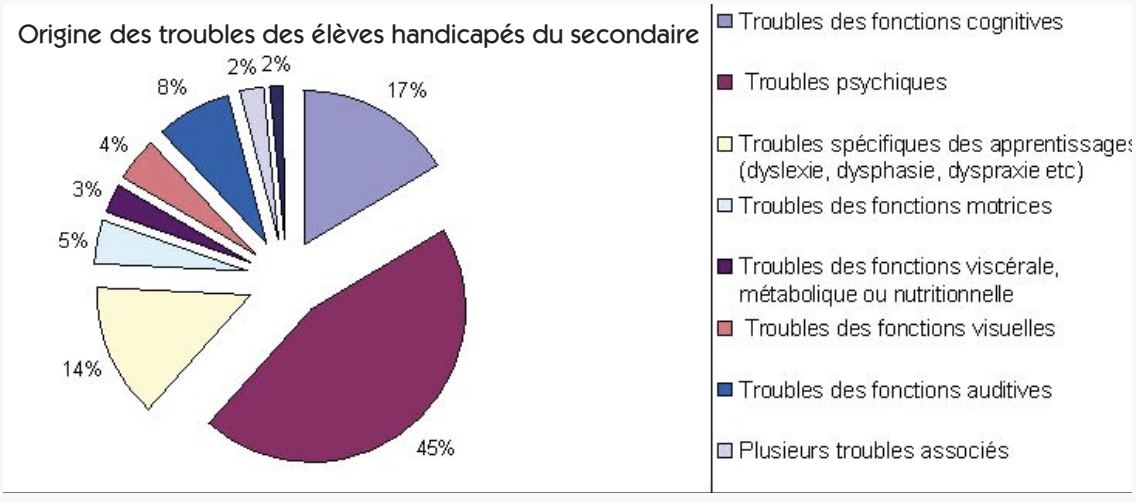
Ce guide, élaboré par un groupe pluricatégoriel, définit quelles que soient les modalités de scolarisation (individuelles ou collectives), les aspects qui doivent faire l'objet d'une attention toute particulière lors de la préparation de la scolarisation, de sa mise en œuvre ou de la poursuite de l'accompagnement vers une insertion sociale et professionnelle.

Ce document ne se substitue pas aux textes réglementaires mais il fournit les éléments utiles pour organiser l'accueil des élèves en situation de handicap. Il devrait paraît à la rentrée 2008 et sera adressé à tous les établissements scolaires du département, voire de l'académie.

QUALITÉ DE LA SCOLARITÉ, QUALITÉ DE VIE : EN GUISE DE CONCLUSION

Docteur Dorothée Querleu • médecin conseiller technique - inspection académique 31

La loi du 11 février 2005 pour « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » traduit l'évolution du concept de handicap perceptible dans les changements des classifications internationales (Classification Internationale des Maladies en 1946, Classification Internationale du Handicap en 1980 et Classification Internationale du Fonctionnement en 2001). Au modèle individuel, à la fois modèle médical et fonctionnel, s'associe le modèle social et environnemental. Il ne s'agit plus seulement de soigner et compenser des déficiences, des incapacités et des désavantages mais aussi d'améliorer l'environnement et l'accès aux droits.



Entrent en ligne de compte les compétences personnelles de la personne handicapée, ses besoins spécifiques, son environnement et sa participation à la vie en société. C'est toute la qualité de vie qui est en question.

Dans ce contexte, la loi de 2005 réaffirme la nécessaire scolarisation, dans ses différentes modalités et possibilités, des enfants porteurs de handicaps.

La scolarisation va permettre au jeune handicapé, comme à tout enfant ou adolescent, de se construire en découvrant ses capacités, en accédant à des apprentissages et des connaissances pour participer à la vie en société. Comme tout enfant, il le fera avec ses désirs, ses craintes et ses défenses parfois exprimées différemment. Comme pour tout enfant, la qualité de la scolarisation participe à la qualité de vie et se joue à la fois au niveau individuel et collectif.

Parmi les conditions de la qualité de l'accueil de l'enfant handicapé figurent la compréhension de ses particularités et le développement d'un environnement favorable. La première étape est bien sûr la réponse aux besoins propres à sa pathologie en terme de soins et d'accompagnement, éventuellement de matériel adapté et d'accès aux locaux. Mais l'environnement est essentiel, un environnement où enfant, professionnels et famille seront en confiance, où l'insertion au groupe pourra se faire. Cela nécessite des équipes formées, sécurisées, accompagnées. Des enquêtes à paraître, présentées lors de l'université d'été de juillet 2007 sur « autonomie et apprentissages », montrent l'importance des représentations tant au niveau des élèves que des adultes. En particulier le handicap mental génère beaucoup d'inquiétudes. C'est toute l'importance du travail avec tous les élèves et l'accompagnement des équipes pédagogiques dans l'accueil de l'enfant handicapé en terme d'explications et de confortement des compétences, en relation avec les différents intervenants autour de l'enfant.

La qualité de la scolarisation est aussi la qualité du développement de l'enfant et de ses compétences. Le socle commun de connaissances et de compétences prévoit pour tout enfant scolarisé, le développement des compétences sociales et civiques qui sont la base du « vivre en société », le développement d'un projet personnel et le développement de l'autonomie et de l'initiative. Ces points clés seront au cœur du questionnement des aides à mettre en place notamment pour les auxiliaires de vie scolaire : aider sans augmenter la dépendance ni isoler, réévaluer régulièrement pour adapter au plus près des besoins en favorisant autonomie, confiance en ses propres capacités et intégration au groupe. Le douloureux problème de la projection dans l'avenir pour les enfants porteurs de pathologie au pronostic incertain ne doit pas empêcher l'investissement des équipes, les projets même à court ou moyen terme sont des éléments de la qualité de vie.

Toute démarche de qualité prévoit des objectifs et une interrogation régulière sur les effets. Les objectifs de la scolarisation

de l'enfant handicapé se déclinent comme pour tout enfant en connaissances et en compétences. Ces objectifs, adaptés aux capacités de l'enfant font partie du projet personnel de scolarisation dont l'ajustement se fait en fonction des progrès ou des difficultés. Il faut savoir repérer la souffrance pour apporter les aides nécessaires ou revoir les modalités de la scolarisation. C'est un processus créatif et dynamique qui nécessite l'accompagnement des services de soin. Savoir faire évoluer le type de scolarisation sans que cela soit perçu comme un échec ou un rejet, savoir augmenter les exigences sans nier la différence fait partie du travail d'accompagnement de l'enfant et de sa famille.

Pour l'ensemble de la collectivité scolaire, la présence de l'enfant handicapé est l'occasion de modifier ses représentations et de développer la créativité, les solidarités et les attitudes citoyennes.

PETIT LEXIQUE

2CA.SH	Certification pour les enseignants spécialisés dans le 2e degré
A.S.H	Adaptations pédagogiques et scolarisation des élèves handicapés
AVS	Auxiliaire de Vie Scolaire (individuel ou collectif)
CAPA.SH	Certification pour les enseignants spécialisés dans le 1er degré
CDA	Commission des Droits et de l'Autonomie de la MDPH
CDOEA	Commission d'orientation vers les enseignements adaptés
CFAS	Centre Spécialisé de Formation pour les Apprentis
CFG	Certificat de Formation Général
CLIS	Classe d'Intégration
CMP	Centre Médico Psychologique
CMPP	Centre Médico Psycho Pédagogique
CNED	Centre National d'Enseignement à Distance
DDASS	Direction Départementale de l'Action Sanitaire et Social
EEAH	École des Enfants et Adolescents Hospitalisés
EN	Éducation Nationale
ESS	Équipe de Suivi de la Scolarisation
EVS	Emploi de Vie Scolaire (Contrat d'Aide à l'Emploi - CAE et Contrat d'Avenir - CAV)
GTOPISP	Groupe de Travail sur les Outils Professionnels
IGAS	Inspection Général de l'Action Sociale
IGEN	Inspection Général de l'Éducation nationale
IME	Institut Médico-éducatif
IMPro	Institut Médico-Professionnel
ITEP	Institut Thérapeutique Éducatif Pédagogique
LP	Lycée Professionnel
LSF	Langue des Signes Français
MDPH	Maison Départementale des Personnes Handicapées
MECSS	Maison d'Enfants à Caractère Social et/ou Sanitaire
PE	Professeur des Écoles
PLC	Professeur de Lycée Collège
PLP	Professeur de Lycée Professionnel
PPC	Plan Personnalisé de Compensation
PPS	Projet Personnalisé de Scolarisation
RASED	Réseau d'aide aux élèves en difficulté
SAAAIS	Service de soins à domicile
SEGPA	Section d'Enseignement Général Préprofessionnel Adapté
SESSAD	Service de soins à domicile
SESSD	Service de soins à domicile
SSEFIS	Service de soins à domicile
UPI	Unité Pédagogique d'Intégration

QUELQUES PARTENAIRES POUR LA SCOLARITÉ DES ÉLÈVES HANDICAPÉS

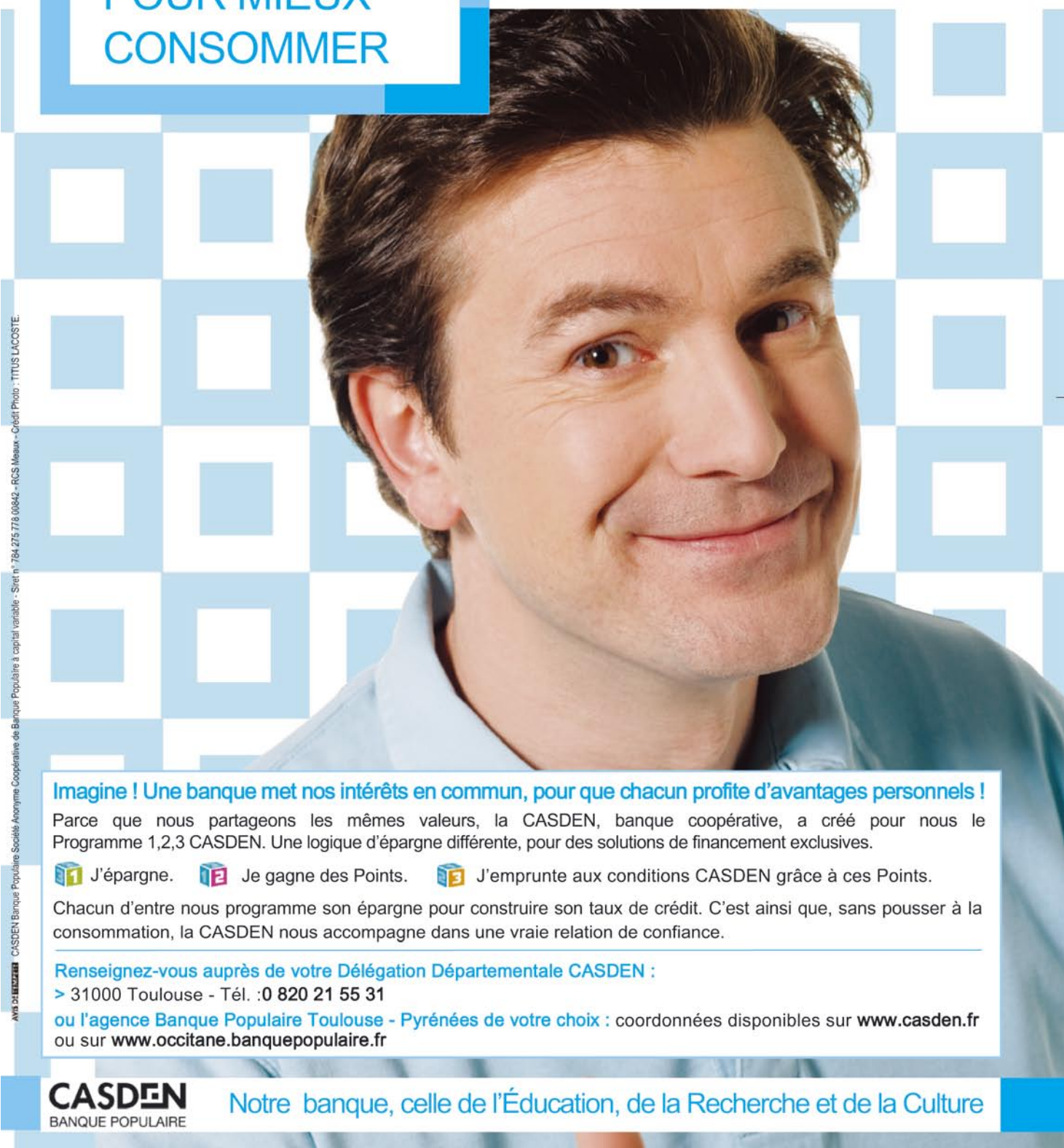
ADPAEI
AD-PEP 31
AGOP
ANRAS
APAJH
APEAJ
APES
ARSEAA
ARTIES
ASEI
CDEF
CESDA
GISH
Hôpital Marchant
Hôpital Purpan
IJA
IRIS
L'ESSOR
MECSS

PROGRAMME CASDEN

PROGRAMMER SON ÉPARGNE POUR MIEUX CONSOMMER

CASDEN
BANQUE POPULAIRE

+X
BANQUE POPULAIRE



Imagine ! Une banque met nos intérêts en commun, pour que chacun profite d'avantages personnels !

Parce que nous partageons les mêmes valeurs, la CASDEN, banque coopérative, a créé pour nous le Programme 1,2,3 CASDEN. Une logique d'épargne différente, pour des solutions de financement exclusives.

1 J'épargne. 2 Je gagne des Points. 3 J'emprunte aux conditions CASDEN grâce à ces Points.

Chacun d'entre nous programme son épargne pour construire son taux de crédit. C'est ainsi que, sans pousser à la consommation, la CASDEN nous accompagne dans une vraie relation de confiance.

Renseignez-vous auprès de votre Délégation Départementale CASDEN :
> 31000 Toulouse - Tél. :**0 820 21 55 31**
ou l'agence Banque Populaire Toulouse - Pyrénées de votre choix : coordonnées disponibles sur **www.casden.fr** ou sur **www.occitane.banquepopulaire.fr**

CASDEN Banque Populaire Société Anonyme Coopérative de Banque Populaire à capital variable - Siret n° 784 275 778 00842 - RCS Meaux - Crédit Photo : TITUS LACOSTE.

CASDEN
BANQUE POPULAIRE

Notre banque, celle de l'Éducation, de la Recherche et de la Culture

LE LAURAGAIS DANS LES ARTS

UNE RENCONTRE ENTRE DES ENFANTS ET UN TERRITOIRE

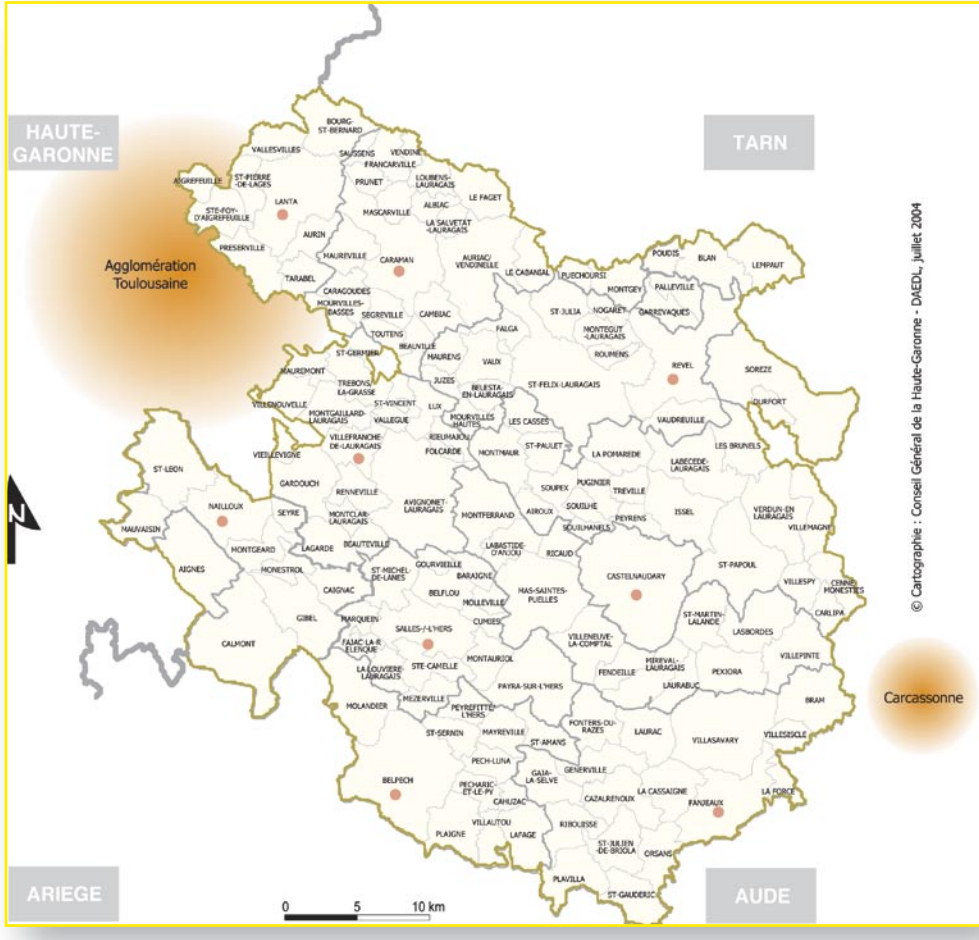
Depuis maintenant cinq ans, l'opération « Le Lauragais dans les Arts » réunit des centaines d'enfants autour d'une idée commune : illustrer le Lauragais par la réalisation d'œuvres artistiques insolites.

Cette démarche est financée chaque année par l'Association du Pays Lauragais. Celle-ci regroupe 153 communes à cheval sur les départements de l'Aude, de la Haute-Garonne et du Tarn autour d'un projet de développement collectif.

Parmi les thèmes priorisés par les élus du Lauragais figure la Culture. Le Pays en a fait « son cheval de bataille ». L'identité culturelle est en effet riche en Lauragais, une identité marquée par une géographie propre (sillon Lauragais, coteaux) et une histoire séculaire (âge d'or du pastel, catharisme), une identité certes enracinée mais aussi en construction avec l'arrivée de nouvelles populations.

Pays LAURAGAIS

Contact : Association du Pays Lauragais
4, place de la Mairie – 11320 Montferrand
Tél : 0468605654
E.mail : *pays.lauragais@orange.fr*
www.payslauragais.com



C'est dans ce mouvement que s'inscrit « Le Lauragais dans les Arts », une action de partage et d'éveil à l'Art et à l'Identité locale.

En partenariat avec les services de l'Education nationale et plus particulièrement grâce à une convention reconduite chaque année avec les circonscriptions de Lanta et de Villefranche de Lauragais, l'association du Pays Lauragais permet l'intervention d'artistes dans les écoles.

Chaque établissement retenu crée une ou des œuvres décrivant le Lauragais, son identité, sa vie, son histoire.
Les deux premières années ont permis d'illustrer ce territoire au moyen de plusieurs techniques : « plastiques » (peinture, poterie, gravure…) mais aussi « spectacles vivants » (marionnettes, théâtre).
Le mode d'illustration de la troisième année a été précisé : la photographie. Dans ce cadre, 10 écoles du Lauragais ont réalisé chacune une œuvre plastique utilisant la photographie. A l'occasion de cette édition, les habitants du Lauragais ont également été associés. L'association du Pays Lauragais leur a ainsi proposé de s'exprimer sur leur propre vision du territoire au travers de photographies et de textes.

Lors de ces trois premières éditions, une manifestation conviviale, organisée au mois de juin a permis de présenter l'ensemble des travaux réalisés à un large public.

La quatrième édition du Lauragais dans les Arts a été consacrée à l'illustration du Lauragais par le chant choral et la danse. Près de mille enfants ont ainsi chanté et dansé le Lauragais. Les expressions furent variées et bigarrées, autour de la langue et du folklore occitan mais aussi d'expressions chorégraphiques contemporaines et de chants spécifiques créés pour l'occasion.
Un film réalisé par la cinéaste Emmanuelle Schies rend compte de l'originalité de ce travail.
Ce film a été offert à l'ensemble des enfants comme témoignage.

« Le Lauragais dans les arts »
2006-2007
réalisations et illustrations d'un pays autour de la danse et du chant choral
Association du Pays Lauragais

Pour la cinquième édition du « Lauragais dans les Arts », le Pays a souhaité se tourner vers un sujet qui est aujourd'hui au cœur de nos préoccupations : l'environnement et sa préservation. 15 établissements scolaires se sont engagés dans ce projet. Plus de 800 enfants de la maternelle au CM2 ont ainsi réalisé des œuvres d'art variées sur les énergies renouvelables, la préservation de l'eau, des arbres, des espèces animales et végétales…
Afin de rendre compte de la richesse de ce travail, le Pays a organisé, le week-end du 14 et 15 juin dernier, une exposition réunissant l'ensemble des créations des enfants qui invitaient pour certaines à partir à la découverte d'un « jardin utopique », observer les « milles couleurs du Lauragais », ou encore à tendre l'oreille pour entendre les sons « des messagers du vent » et bien d'autres univers….

Exposition des créations des enfants du Lauragais. Ateliers pour enfants animés par des artistes.
Pays LAURAGAIS
5e édition
Le LAURAGAIS dans les arts
La préservation de l'environnement
14 juin 08
de 11h à 18h
Maison des Associations
Nailloux
Contact : Association du Pays Lauragais - 4, place de la Mairie - 11320 Montferrand
Tél : 04 68 60 56 54 - E.mail : pays.lauragais@orange.fr - www.payslauragais.com

Le Pays prépare actuellement la prochaine édition (sur l'année scolaire 2008-2009) pour toujours continuer à « créer des liens, des rencontres, des échanges ancrés dans une culture et tournés vers l'avenir avec l'imaginaire de tous ces enfants, où chacun a sa place », dixit Sandra Bignon, une artiste intervenante à l'école de Lanta.

L'ÉPICERIE DES MOTS
À TOURNEFEUILLE

UN PARTENARIAT RÉUSSI AUTOUR D'UN PROJET VIVANT DE DESIGN ET DE SOLIDARITÉ

Fort du succès rencontré à l'opération de vente solidaire qui s'est déroulée en décembre dernier, ce projet par nature éphémère, offre aujourd'hui de nouvelles perspectives.

UNE CHAÎNE DE PRODUCTION D'OBJETS SUR 14 CLAE

L'originalité de l'initiative vient du partenariat extraordinaire qui a impulsé le projet jusqu'à sa finalisation. Initiée par le service enfance de la ville de Tournefeuille, l'opération solidarité de l'« Épicerie des mots » a été associée à différents partenaires :

- une association humanitaire « Pyrénées Qui-Nohn » qui aide un orphelinat au Vietnam,
- les enfants des 14 CLAE et centres de loisirs de la ville qui ont fabriqué les objets design mis en vente à l'Épicerie,
- et enfin « Vitamine D », une association d'architectes designer, qui a mis son savoir et son imagination au service de la cause.

Un concept design et architecture originale (association Vitamine D)

Tous se sont retrouvés autour de l'idée d'un espace de vente solidaire pour Noël, au profit d'un orphelinat vietnamien que les enfants aident depuis déjà 5 ans.
Ce nouveau partenariat a permis de mettre en place un projet vivant qui s'est déroulé en plusieurs phases.
Une véritable chaîne de production solidaire a été mise en place par les animateurs du service enfance sur l'ensemble des 14 CLAE de la ville : la conception, puis le dessin, la fabrication, l'emballage et la

La boutique, espace de vente solidaire

vente, qui ont été expliqués aux enfants âgés de 3 à 11 ans, avant de passer à la fabrication. Ainsi pendant un mois, les enfants ont fabriqué de mystérieux « objets lettres », objets qui prennent un sens quand on leur donne la parole ! Depuis leurs étagères, des bocaux ont pu lancer des SOS, des robinets dire « stop », des branches d'arbres parler de CO2, les trottoirs porter des mots d'enfants…

Les « objets lettres » prennent sens…

Ouverte au public, de nombreuses classes avec leurs enseignants se sont également déplacées (sur le temps scolaire) dans cet endroit insolite, accompagné du personnel du CLAE.
L'épicerie des mots a ainsi reçu près de 1 000 visiteurs et récolté 2 000 euros qui seront reversés à l'association humanitaire : un bilan généreux et très positif !

ET DEMAIN, QUELS PROJETS ?

Si l'Épicerie des mots a bien fermé ses portes, les partenaires de l'opération comptent bien poursuivre le projet, sous d'autres formes.
Des « Journées découvertes » sur le thème de l'architecture, sont d'ores et déjà prévues pour les vacances d'été, sous l'impulsion et l'organisation matérielle de Vitamine D.

La vie associative est trop précieuse pour ne pas être protégée

La MAE met son expertise à votre service en proposant des solutions simples, complètes et au meilleur prix pour protéger au mieux votre association.

2 FORMULES AU CHOIX

Module INITIAL : les garanties indispensables à tarif avantageux, pour couvrir les activités de base de votre association.

Pack PLURIEL : une protection « tout compris » et sans faille, pour un maximum de sécurité.

mae
associations plus
Bien assuré dès **30 €/an** seulement

La mae

Qui aime bien, protège bien.

MAE de la Haute-Garonne - 55 rue Bayard - 31000 TOULOUSE - Tél : 05 34 41 53 53 - Email : mae31@mae.fr

DIDACTICA 9

LE SALON DES ENSEIGNANTS

« APPRENDRE EN EUROPE, ENSEIGNER L'EUROPE »

Pour la neuvième année consécutive, le CRDP de Midi-Pyrénées organise en partenariat avec l'IUFM le salon des enseignants DIDACTICA. Il se tiendra le mercredi 22 octobre 2008, au Parc des expositions de Toulouse. La manifestation sera placée sous la présidence de M. Olivier Dugrip, recteur de l'académie de Toulouse.
Lors de ce salon, les éditeurs privés et publics, mais aussi les établissements publics et associations du champ éducatif présenteront aux enseignants et aux professionnels de l'éducation un large éventail des ressources éducatives utilisables en classe : manuels scolaires, ouvrages didactiques et pédagogiques, jeux et matériels éducatifs, ressources numérisées, littérature de jeunesse, projets d'animations, visites pédagogiques…

Cette neuvième édition aura pour thème « Apprendre en Europe, enseigner l'Europe ». Outre les rencontres avec les éditeurs, invités à mettre plus particulièrement en avant leurs productions autour de cette dimension, les visiteurs du salon pourront assister à des conférences et à des animations abordant les problématiques européennes tant dans le premier que dans le second degré.
L'après-midi, des présentations aborderont différents exemples de mise en œuvre de projets européens à l'école, au collège et au lycée (projets Comenius, Erasmus, eTwinning…).
Établies conjointement par le CRDP et l'IUFM, avec le soutien du rectorat, ces interventions visent à apporter des éléments de réflexion aux enseignants et aux stagiaires de l'IUFM, donnant ainsi au salon des éditeurs Didactica une dimension supplémentaire.

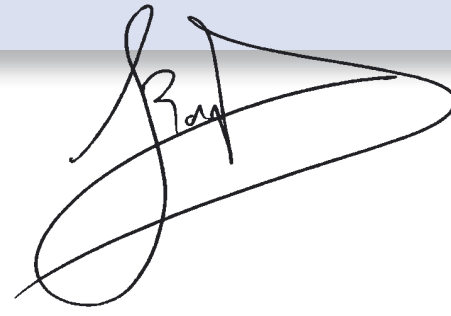
Toute l'équipe du CRDP souhaite que cette nouvelle édition puisse, comme tous les ans, contribuer à la vocation du réseau : accompagner les acteurs du monde éducatif dans l'exercice de leur métier.

Salon Didactica – 22 octobre 2008
de 9 heures à 18 heures
Parc des Expositions de Toulouse (Hall 8)
Entrée libre

Pour tout renseignement : CRDP – Communication
05 61 99 48 48 – communication@crdp-toulouse.fr

SONT INSCRITS SUR LISTE D'APTITUDE
AU TITRE DE L'ANNÉE SCOLAIRE 2008 - 2009 LES INSTITUTEURS
DONT LES NOMS SUIVENT, SOUS RÉSERVE POUR LES INSTITUTEURS EN CLM OU EN CLD
D'AVOIR REPRIS LEURS FONCTIONS AVANT LA FIN DU MOIS DE JUIN 2009

1 ABECASSIS DEBORAH
2 ALRIC SYLVIE
3 ANDRE CATHERINE
4 ARNAUD GUILHEM ANNE MARIE
5 BAS RÉGINE
6 BENACQUISTA MARIE NOËLLE
7 BERNABE PASCAL
8 BERNARD VÉRONIQUE
9 BLANC TEYSSENDIER LAURENCE
10 BLANCHARD PAUL MARIE
11 BORIES ISABELLE
12 BOURDOULOUS CATHERINE
13 BOYER MARTINE
14 BRAY CHRISTELLE
15 BRIENS VÉRONIQUE
16 BRUNEL PHILIPPE
17 BURG CHANTAL
18 CHARLET CORINNE
19 CHEYROUZE CATHERINE
20 CINDRIC ISABELLE
21 CLOAREC YANNICK
22 COURET BRIGITTE
23 DAGNAC GHISLAINE
24 DE LA TAILLE M.FRANÇOISE
25 DJANSIZIAN FRANÇOISE
26 DUTRANOIS PATRICIA
27 ENJALBERT MARYSE
28 FAUGERAS CORINNE
29 FERRAND ALETH
30 FOISSAC MARTINE
31 FRAIN JOËLLE
32 GINESTE YVETTE
33 GOLINVAUX PIERA PASCALE
34 GUIRAUD JEAN PASCAL
35 HERNANDEZ LAURENT
36 HERNANDEZ PONTON BRIGITTE
37 HOLIVIER MARTINE
38 JORDI DENISE
39 JOUVE KARINE
40 JULLIEN CATHERINE
41 LABORDE FRANÇOISE
42 LACOSTE SYLVIE
43 LARCHER MARTINE
44 LE TOUMELIN FRANÇOISE
45 LENOIR JEAN FRANÇOIS
46 LETOUZEY ANDRÉE
47 LIZAK AUZEMERY LAURENCE
48 MAGNE ANDRÉ
49 MAROIS BERNARD
50 MARTIN GISÈLE
51 MEGARUS FRIEDELMEYER VALÉRIE
52 MESLEM JOËLLE
53 MESLIER GEHIN NADINE
54 MONTARIOL CHANTAL
55 MOTES DIDIER
56 NDUKWE CHANTAL
57 NERINI VÉRONIQUE
58 PERRAMOND HENRI PIERRE
59 PICHOIR MAGALI
60 PIMMEL VALÉRIE
61 REY SONIA
62 ROBERT PASCALE
63 ROQUES DOMINIQUE
64 SANCHEZ PATRICIA
65 SANS CAROLE
66 SARTHE VERVALLE FABIENNE
67 SCHMENGER RÉGINE
68 SENOT GWENOLA
69 SROKA GENEVIÈVE
70 SZCZEPANSKI CLAUDIE
71 TAFIAL ISABELLE
72 TANFIN GÉRALDINE
73 TRESGOTS DANIEL
74 TURINI LYDIA
75 URIBE ARIANE
76 VENZAL ÉLISABETH
77 VISSIE CHRISTIAN
78 ZAKINE FABIENNE
79 ZOUAOUI FATMA



Fait le 9 juillet 2008
L'inspecteur d'académie
Jean-Louis BAGLAN

La JPA

L'école "La Bastide" de Grenade sur Garonne 1er prix du concours "JPA BD Tchôlidaire"

Dans le cadre de sa campagne annuelle de solidarité, La Jeunesse au Plein Air propose chaque année aux enseignants d'engager leur groupe d'enfants dans l'écriture d'un scénario de bandes dessinées sur le thème de la solidarité pendant le temps des vacances ou des loisirs.

L'opération « BD Tchôlidaire » vise à amener les enfants à réfléchir à la notion de solidarité. Elle constitue une des animations pédagogiques de la campagne de la JPA.

Une campagne nationale soutenue par le ministère de l'Éducation nationale pour agir contre l'injustice que représente le fait qu'en France, trois enfants sur dix ne partent pas en vacances.

Le scénario de la classe de Grenade illustré par Dab's

Dab's en création collective avec la classe de Mme Ducrocq

Crédit photo JPA JL Colombiés

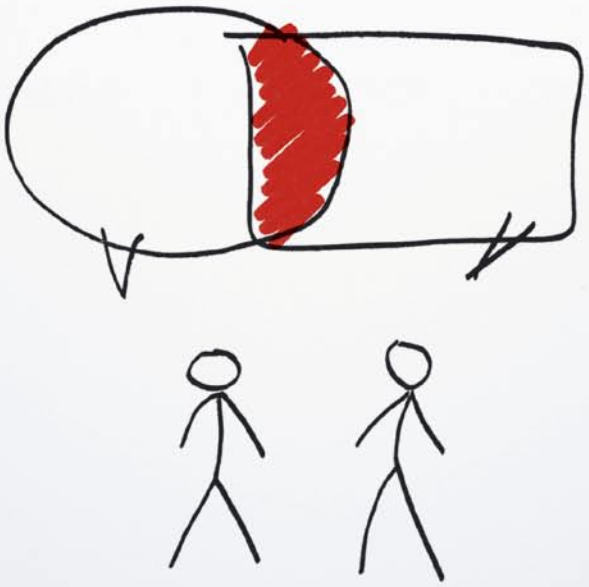
La collecte de cette campagne de solidarité est redistribuée sous forme de bourses.

Après l'école Anatole France de Toulouse qui avait obtenu le 3e prix national en 2007, la classe de CM2 de Mme Julie Ducrocq a obtenu cette année le 1er prix, soit une publication dans « Tchô » et l'exemplaire original illustré par le dessinateur.

Le 18 juin, la classe s'est vue remettre ce prix en présence de JL Davicino, délégué national de la JPA et du dessinateur Frédéric Dabas dit « Dabs », membre de la « bande à Tchô », et « père » des personnages de Tony et Alberto (albums des éditions Glénat, partenaire de l'opération). Ils ont donc pu découvrir leur scénario illustré, échanger avec Dab's sur les divers choix opérés pour finaliser la planche et se lancer enfin avec lui dans une séance de création collective

Tous les renseignements sur les actions pédagogiques liées à la campagne JPA (Concours « BD Tchôlidaire » et « mégaZ'infos », dossiers pédagogiques) sont disponibles sur le site www.jpa.asso.fr

VOUS ÊTES PROFESSEUR, NOUS SOMMES ASSUREUR
ÇA NOUS SEMBLE LOGIQUE D'ENSEIGNER
LA PRÉVENTION ENSEMBLE.



ESPACE ENSEIGNANTS

La MAIF connaît bien les enseignants. Et elle connaît aussi très bien le risque puisque c'est son métier. Alors il était normal qu'elle propose aux enseignants des fiches pédagogiques pour les aider dans leur mission d'éducation à la sécurité. Téléchargeables sur internet, ces fiches sont constituées d'exercices qui s'intègrent aux matières de base.
Pour nous, c'est ça être assureur militant.

MAIF
ASSUREUR MILITANT.

La MAIF en Haute-Garonne

10 place Alfonse Jourdain - 31069 Toulouse cedex • 05 62 15 40 00
Parc Technonologique du Canal, 17 avenue de l'Europe
31526 Ramonville-Saint-Agne cedex • 05 61 00 33 20
1 rue Henri Matisse - BP 39 - 31701 Blagnac • 05 62 74 73 00

La bonne opération pour + de sérénité

www.autonome-solidarite.fr

www.maif.fr/offreeducation

AUTONOME DE SOLIDARITÉ LAÏQUE ASL

MAIF
ASSUREUR MILITANT.

© LA FABRIQUE DU DESIGN : +33 1 72 76 25 66 CRÉDIT PHOTO : © Alexandre Giraud MAIF - JUIN 2008